بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
كليـــة التربيـــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية من العرب واليهود في منطقة الجليل الأسفل (دراسة مقارنة)

Achievement Motivation of Secondary School Arab and Jewish Students in Lower Jalil District: A Comparative Study

إعداد
علاء أحمد ولاشه

إشراف
الدكتور نصر محمد العلي

حقل التخصص – علم النفس التربوي

سنـ2006ـة

دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية من العرب واليهود في منطقة الجليل الأسفل (دراسة مقارنة)

إعداد

علاء أحمد دلاشه

بكالوريوس إرشاد نفسي – جامعة اليرموك – 2003م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

لجنة المناقشة

د. نصر محمد العلي .... مشرفاً ورئيساً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

د. محمد أحمد صوالحه .... عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

د. أحمد يوسف قواسمه .... عضواً

أستاذ مشارك في القياس والتقويم التربوي، جامعة اليرموك

د. ربـا فهمي البطاينه .... عضواً

أستاذ مشارك في المناهج والتدريس، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2006/12/20م

الإهداء

إلى من أنار طريقي لرؤيتي محلقاً في روضات العلم ...

إلى من صبر معي أكثر مما صبرت ...

أبـــي

إلى من باركت طريقي بصلاتها ودعواتها ...

إلى رمز المحبة التي لم تطمئن على فلذات أكبادها حتى في أوقات الأمان ...

أمـــي

إلى الذين أحبهم "أخواتي ، أعمامي وعائلتي" ...

إلى الأصدقاء والزملاء ...

إلى من مدّ يد العون والمساعدة ...

إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحث

علاء أحمد دلاشه

الشكر والتقدير

إلى من كان له الفضل الأول بعد الله في إخراج هذه الرسالة، والذي لم يكلّ لحظة من العمل الدؤوب في توجيهي وإرشادي لتخطي العقبات حتى الخطوة الأخيرة، إليه كل الشكر والتقدير عرفاناً وامتناناً...

الدكتور نصر محمد العلي

وإلى الدكتور محمد صوالحه والدكتور أحمد قواسمه اللذان قدما لي يد العون، من خلال مناقشة المخطط وتحكيم الاستبانة وتفضلهما بالموافقة على المشاركة في مناقشة الرسالة.

وإلى الدكتورة ربا البطاينة لتلطّفها بقبول مراجعة هذه الرسالة والمشاركة في مناقشتها وإبداء ملاحظاتها ومقترحاتها التي تثري هذا البحث.

وإلى الأصدقاء والزملاء، لكل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل للأخت ربا شوتر التي بذلت الجهد الكبير في طباعة هذه الرسالة وإخراجها على هذه الصورة.

فهرس المحتويات

الموضوع | **الصفحة**

الفصل الأول
الخلفية النظرية

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخّص اللغة العربية

دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية من العرب واليهود في منطقة الجليل الأسفل (دراسة مقارنة)

إعداد

علاء أحمد دلاشه

إشراف

الدكتور نصر محمد العلي

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجليل الأسفل، وإلى الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية تبعاً لمتغيرات نوع المدرسة (عربية، يهودية) والجنس (ذكور، إناث) والفرع الأكاديمي (علمي، أدبي).

وقد تكونت عينة الدراسة من (786) طالباً وطالبة منهم (524) طالباً من المدارس العربية و(262) طالباً من المدارس اليهودية، اختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، وشكّلت ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، المكوّن من (7532) طالباً وطالبة موزعين على (19) مدرسة ثانوية منهم (14) مدرسة عربية و(5) مدارس يهودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس لدافعية الإنجاز بصورتيه العربية والعبرية، طبّقت الصورة العربية على الطلاب في المدارس العربية، وطبّقت الصورة العبرية على الطلاب في المدارس اليهودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل يقع ضمن المستوى المتوسط، حيث بلغ المتوسط العام لمقياس دافعية الإنجاز (100.02).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس العربية والمدارس اليهودية في دافعية الإنجاز لصالح المدارس العربية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى للفرع الأكاديمي (العلمي، والأدبي).
- عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى للتفاعلات بين متغيرات الدراسة المستقلة.

ويوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات المقارنة في دافعية الإنجاز في مناطق مختلفة من أراضي الداخل، وتركيز جهود البحث المستقبلية على متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في دافعية الإنجاز مثل: المتغيرات الديمغرافية، وخصائص الأسرة، وممارسات التنشئة الاجتماعية، وعوامل البيئة المدرسية.

__الكلمات المفتاحية__: دافعية الإنجاز، المدارس العربية، المدارس اليهودية، الفرع الأكاديمي العلمي، الفرع الأكاديمي الأدبي

الفصل الأول

الخلفية النظرية

مقدمة:

تُعد دراسة الدافعية من المواضيع الأساسية في علم النفس، فهي أساسية في توجيه السلوك والتنبؤ به، لذلك فإن كثير من عمل الآباء والمدرسين وعلماء النفس وغيرهم من المهتمين بالتعامل مع الطلاب، يتركز حول دراسة الدافعية بأنواعها المختلفة.

وتتضح أهمية الدافعية كونها تُعد هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية (نشواتي، 2003).

كما تتضح أهمية الدافعية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، فتعمل على توجيه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال (نشواتي، 2003).

ويعرف توق وقطامي وعدس (2003) الدافعية، بأنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف يكون بإرضاء حاجات ورغبات الفرد.

وإذا كانت دراسة الدافعية تعتبر من المحاور الأساسية في علم النفس، فإن دافعية الإنجاز تُمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، فقد برز الاهتمام بهذه الدافعية في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك.

لقد حظي دافع الإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى، فكان موضع اهتمام الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي، والمهتمين بالتحصيل الدراسي والأداء

العملي في إطار علم النفس التربوي، وعلم النفس المهني من خلال دراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي (خليفة، 1997).

ويعتبر دافع الإنجاز من أهم الدوافع العاملة في موقف التعلم، حيث يتمثل بالرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وتتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة بشكل مستقل، وفي مهاجمة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة (قطامي، 1992).

كما ويعد دافع الإنجاز من العوامل المهمة في توجيه سلوك الفرد والتنبؤ به، وتفسير الأسباب التي تجعله يتصرف بطريقة معينة (Stipek, 2002). ويعتبر مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (خليفة، 2000).

كذلك يتأثر دافع الإنجاز بعوامل عدة، تشتمل على القيم الثقافية، والأدوار الاجتماعية التي يمارسها الفرد، والعمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة، والتفاعل بين أفراد الجماعة، وأساليب تنشئة الأطفال (Ball, 1977).

ويرجع استخدام مصطلح دافع الإنجاز من الناحية التاريخية إلى أدلر (Adler) ليفن (Levin)، حيث أشار أدلر (Adler) أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، أما ليفن (Levin) فعرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، لكن على الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي (Murray)، في تقديم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وذلك في كتابه "استكشافات في الشخصية Explorations in Personality" والذي عرض فيه ثمانٍ وعشرين حاجة نفسية كان من بينها الحاجة إلى الإنجاز (خليفة، 2000؛ محمد، 2004).

والحاجة إلى الإنجاز في قائمة موراي (Murray) للحاجات النفسية، حرص الفرد على تحقيق الأشياء، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على المصاعب وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة لبعض المواهب (Weiner, 1980).

واقتفى ماكليلاند وآتكنسون وكلارك ولويل (McClelland, Atkinson, Clark, Lowell) خطى موراي (Murray) لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال، وقدموا نظرية في تفسير دافعية الإنجاز، تُعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن، حيث بدأت أبحاثهم بالاستطلاع المبدئي حول طبيعة دافعية الإنجاز وقياسها، واهتم ماكليلاند (McClelland) بكيفية ظهور دافع الإنجاز في الفرد والمجتمع، وكيف تعكس دوافع الفرد نفسها في القيم الاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع، وعلاقتها بالنمو الاقتصادي، والتكوين السياسي، والنمط الثقافي (Ball, 1977).

ويعرف ماكليلاند وزملاؤه (McClelland et al.) الدافع للإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز، وأشار ماكليلاند (McClelland) أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يميلون إلى اختيار الأعمال متوسطة الصعوبة، كما يتسمون بالإصرار والمثابرة أكثر من ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز الذين يميلون إلى اختيار الأعمال الصعبة أو السهلة. كما واعتقد ماكليلاند واتكنسون أن غالبية السلوك البشري يمكن أن يفسر من خلال مصطلح الحاجة إلى الإنجاز، وأن جميع الأفراد يمتلكون هذا الدافع، لكن يختلف بين الأفراد، وعند الفرد الواحد تبعاً لاختلاف الموقف (Woolfolk, 1995; Pintrich & Maehr, 1995).

ويرى آتكنسون (Atkinson, 1974) أن دافع الإنجاز أمر متعلم، وأورد ثلاثة متغيرات تحدد قدرة المتعلم على الإنجاز، وهذه المتغيرات هي:

أ. **الدافع لتحصيل النجاح:** ويشير هذا المتغير إلى رغبة الفرد المتعلم في اكتساب خبرة النجاح.

ب. **احتمالية النجاح:** ويشير إلى أن احتمالية نجاح المتعلم تكون كبيرة إذا رأى في النجاح قيمة كبيرة.

ج. **قيمة باعث النجاح:** أي أن النجاح الذي يحققه الفرد يعمل كحافز، وفي الوقت نفسه فإن النجاح في المهمات الصعبة يشكل حافزاً أقوى تأثيراً من النجاح في المهمات السهلة.

واستنتج آتكنسون (Atkinson, 1974) أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في:

- محاولة الوصول للهدف، والإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين، مع سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.
- أن يتم ذلك وفقاً لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.

هذا ولم يذهب ميهر (Maehr, 1974)، بعيداً عمَّا أشار إليه آتكنسون (Atkinson, 1974) بأن الدافعية للإنجاز تعني بشكل محدد الجوانب التالية:

- يحدث السلوك في ضوء معيار الامتياز، وهو ما يمكن تقويمه في ضوء النجاح والفشل.
- إحساس الفرد بأنه مسؤول عن نتائج أو مترتبات سلوكه.
- مستويات التحدي والإحساس بعدم التأكد.

ويعرف بول (Ball, 1977) دافع الإنجاز، بأنه حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدداً من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه، ودافع الإنجاز ليس بالضرورة مرادفاً للإنجازات أو الأعمال نفسها التي نلاحظها، مثل الحصول على درجات عالية في الاختبار أو تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة أو الحصول على مرتب مرتفع، إذ أن دافع الإنجاز رغم أنه يتضمن

التخطيط وتحقيق مستوى معين من التفوق، هو الاتجاه نحو الإنجاز، وليس الإنجاز ذاته، وبهذا فإن دافع الإنجاز قد يتضمن العديد من الأنشطة، كما يعبر عن نفسه في مهن ووظائف متنوعة عن بعضها البعض تماماً، مثل سائق الشاحنة أو المحاسب أو المهندس أو الخادم.

وتعتبر دافعية الإنجاز المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل والتفاعل بينهما، عندما أضاف أتكنسون (Atkinson) بعداً جديداً لدافع الإنجاز، من خلال ملاحظته أن كل فرد مدفوع بدافع تجنب الفشل بالإضافة لدافع النجاح، ورأى أنه إذا كان دافع النجاح في موقف معين أكبر من دافع تجنب الفشل فإن التوجه العام عند الفرد يكون نحو المجازفة ومحاولة النجاح، أما إذا كان الدافع لتجنب الفشل أكبر فإن التوجه نحو المجازفة يحمل تهديداً أكثر من كونه تحدياً، ولذلك يسعى الفرد إلى تجنب الفشل، ومثل هذا الخوف من الفشل قد يمنع الطلاب من القيام بأنشطة معينة والنجاح بها (Woolfolk, 1995).

فدوافع النجاح هي تلك الدوافع التي توجه سلوك الفرد لتوظيف إمكانياته في التعامل بكفاءة وإيجابية لتحقيق النجاح، وتبدو فيه المغامرة ومواجهة الصعاب، وتنوع الاهتمامات والثقة بالنفس، والإحساس بالمقدرة والتنافس، والاستقلال، وتمثل هذه الدوافع إقدام لدى الفرد، أما دوافع تجنب الفشل هي تلك الدوافع التي تستثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة المختلفة، وتبدو في الخوف من الفشل وضعف ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، والقلق المرتبط ببدء العمل والنشاط، والقلق المرتبط بالمستقبل، وتمثل هذه الدوافع إحجام لدى الفرد (باهي وشلبي، 1998).

ويعرّف أبو علاّم (1986) دافع الإنجاز بحالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطهم نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن ويعتقد به الفرد.

وتناول حسن (1989) متغيرات الإنجاز الذي حددها بثلاثة جوانب هي:

- **الإنجاز باعتباره دافعاً (الميل للإنجاز):** ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، وفقاً لمعيار معين من الجودة والامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك.

- **الإنجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي):** ويعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيراً عن شدة الدافع للإنجاز.
- **الإنجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الإنجازية):** حيث يفترض أن الإنجاز يمثل سمة شخصية، تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية.

ويذكر ولفولك (Woolfolk, 1995) أن هناك تفسيرين عامين لمصدر دافع الإنجاز، فيعتقد بعض علماء النفس أن دافع الإنجاز مثل السمة الثابتة واللاشعورية موجودة لدى الأفراد بشكل متفاوت، في حين يرى علماء نفس آخرون أن دافع الإنجاز، كمجموعة من الاعتقادات والقيم الشعورية التي تتشكل على الغالب من تجارب النجاح والفشل وترتبط بالمواقف الحالية مثل صعوبة المهمة أو توفر الحوافز.

وميز فيروف (المشار إليه في محمد، 2004) بين نوعين من دوافع الإنجاز هما:

1. **الدافع الذاتي:** الذي ينبع من داخل الفرد، ويخضع لمقاييس شخصية، يحددها الفرد نفسه، معتمداً على خبراته في سن مبكرة حيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف، فيرسم لنفسه أهدافاً يحاول تجاوزها.
2. **الدافع الاجتماعي:** والذي يخضع لمعايير رسمها المجتمع، ويقاس في ضوء هذه المعايير، ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز بالتكوُّن في سن المدرسة الابتدائية.

ويندمج النوعان الذاتي والاجتماعي، بتقدم السن في دافع واحد متكامل، ويحتاج الفرد لتكوين هذا الدافع المتكامل للإنجاز إلى شعوره بالثقة بنفسه في سن مبكرة، كما يحتاج إلى خبرات ناجحة في المقارنات الاجتماعية بينه وبين أقرانه في حوالي الثامنة من العمر.

أما أوزوبل (Ausubel) (as cited in child, 1973) فيرى أن هناك ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز هي:

أ. **الدافع المعرفي:** ويشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، حيث تساعد المعرفة الجديدة الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أعلى.

ب. **توجيه (تكريس) الذات:** ويمثله رغبة الفرد بمزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

ج. **دافع الانتماء:** وهي رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا التقبل، ويستخدم الفرد نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه، ويلعب الوالدان دوراً فعالاً ورئيسياً لتحقيق إشباع حاجات الانتماء لدى أطفالهم، ثم يأتي دور المعلم كمصدر آخر لإشباع هذا الدافع للانتماء.

وكشفت دراسة الأعسر وقشقوش وسلامه (1983) عن عشرين مظهراً لدافعية الإنجاز وهي: توجه العمل، المثابرة، التعاطف الوالدي، الخوف من الفشل، التقبل الاجتماعي، الاستجابة للنجاح والفشل، التوجه نحو المستقبل، الاستغراق في العمل، التقييد الوالدي، سلوك الامتحان، المنافسة، الاستقلالية، الجمود، سلوك التوقع، قيمة التحصيل، جهة الضبط، القلق المعوّق، جهة مثير السلوك، احترام الذات، التحكم بالبيئة.

أما هرمانز (Hermans, 1970) فحدد مظاهر دافع الإنجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح، وسلوك تقبل المخاطرة، والحراك الاجتماعي، والمثابرة، وتوتر العمل أو المهمة، وإدراك الزمن، والتوجه المستقبلي، واختيار الرفيق، وسلوك التعرف، وسلوك الإنجاز.

ويشير بول (Ball, 1977) أن الأشخاص ذوي دافع الإنجاز المرتفع يميلون إلى التصرف بطرق معينة ومميزة لهم فهم يهتمون بالتفوق لذاته لا للثواب الذي قد يجلبه، ومثل هؤلاء الأشخاص لا يعملون بجد لأن المال سوف يقدم لهم في مقابل عملهم أو لما قد يجلبه لهم من مركز، إنما يؤدون أعمالهم لما قد يكون بها من فرص التفوق وفائدة الجماعة لا من أجل أنفسهم فقط، وهم يختارون شركائهم في العمل من بين الأشخاص الجادين في عملهم وليس من أصدقائهم، ويفضلون الأعمال التي يتحملون فيها المسؤولية الشخصية، فيميلون إلى

إصدار أحكام مستقلة بناء على تقويمهم للأمور وعلى خبرتهم وليس باعتمادهم على أداء الناس الآخرين، من خلال التحكم في مستقبلهم والتخطيط له لا أن يتركوا مصيرهم عرضة للصدفة أو القدر، كما يقومون بتحديد أهدافهم بعناية بعد دراسة عدد من البدائل واحتمالات النجاح في كل منها، وتميل أهدافهم لأن تكون متوسطة الصعوبة ومتوسطة وبعيدة المدى، ويلاحظ أنهم يفضلون الثواب الكبير في المستقبل على الثواب القليل في الوقت الحاضر، ويشعرون بعدم وجود الوقت الكافي لإنجاز كل ما لديهم من أعمال، ويرغبون بالحصول على تغذية راجعة عن مستوى أعمالهم.

تكمن إحدى الصعوبات الرئيسية التي واجهت الباحثين في مجال دافعية الإنجاز في تطوير أدوات قياس سليمة تتمكن من قياس هذه الدافعية، حيث قام موراي (Murray) بتطوير اختبار تفهم الموضوع (Thematic Apperception Test, T.A.T) والذي استخدمه لدراسة حاجات الفرد وبعض خصائص شخصيته، حيث يتضمن عدداً من الصور، تتطلب من المفحوص تأليف قصة قصيرة حول الأفراد والموضوعات الممثلة في هذه الصور، ويقوم هذا الاختبار على افتراض مفاده، أن دافعية الفرد تؤثر في مخيلته، وفي أساليب إنشاء القصص التي يؤلفها، واستخدمت نفس التقنية من قبل ماكليلاند وزملاؤه (McClelland et al.)، الذي طور اختبار لقياس دافعية الإنجاز، يتكون من مجموعة من أربع صور، والتي تتطلب من المفحوص كتابة قصة حول موضوع الصورة، خلال خمس دقائق، يجيب من خلالها عن الأسئلة التالية: ماذا يحدث؟ ومن هم الأشخاص؟ ما الذي أدى إلى الحدث المتمثل في الصورة؟ ما شعور الأفراد المتمثلين في الصورة؟ وماذا سيحدث، أي ما النتائج المتوقعة؟ ومن خلال الإجابة قد يظهر البعض قصصاً تحتوي على قدر كبير من خيال للإنجاز التي تُظهر حاجاتهم لتحقيق التفوق في مجالات مختلفة (نشواتي، 2003؛ Loree, 1970).

وبالرغم من استمرار استخدام الاختبارات الإسقاطية، يعتقد الباحثين أن الطرق الإسقاطية ليست مقياساً على الإطلاق ولكنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه، فهناك شك في مدى صدق وثبات كل منها، مما دفع الباحثين في التفكير في تصميم أدوات

أخرى لقياس الدافع للإنجاز، تتلافى العيوب والصعوبات التي تنطوي عليها الأساليب الإسقاطية المستخدمة، فتم تصميم مقاييس موضوعية تقيس دافعية الإنجاز عبر المراحل العمرية المختلفة (رشاد، 1994).

وبدأ الاهتمام في السنوات الأخيرة بإعداد برامج تدريب تهدف إلى تنمية دافعية الأشخاص في مجالات مختلفة في العمل والدراسة، وتدور برامج تنمية دافعية الإنجاز حول محور أساسي مبني على نتائج البحوث الطويلة التي تشير إلى أن الأفراد الذين يتصفون بدافعية إنجاز عالية يتصفون بخصائص تختلف عن ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، وأن هذه الخصائص تشمل كلاً من الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي، وهي قابلة للتعلم وبالتالي تركز برامج تنمية الإنجاز اهتمامها على مساعدة المشاركين على اكتساب تلك الخصائص (الأعسر، 1988).

وتهدف برامج تنمية دافعية الإنجاز إلى تشجيع الالتزام بالقيم الاجتماعية الأساسية مثل الاعتماد على النفس، وتقبل المسؤولية الشخصية، ومحاولة السيطرة على أفعال الشخص لتحقيق مستويات التفوق اللازمة، ويتم ذلك عن طريق توضيح المفاهيم المتعلقة بدافع الإنجاز، ودراسة العناصر اللازمة للقيام بإعداد خطة عمل، واستخدام أساليب لتحقيق هذه الخطة (مثل المبادأة، والاعتدال في المجازفة، واستخدام التغذية الراجعة المحددة)، وعن طريق ذلك كله بما يناسبها من مواقف الحياة الواقعية (أبو علام، 2004).

وبرزت العديد من النظريات النفسية التي ساهمت في تحليل دافعية الإنجاز، التي هدفت تفسير السلوك والتنبؤ به وحتى التأثير عليه، فمن خلال هذه النظريات نتمكن من معرفة لماذا يتظاهر شخص ذو الطابع الدفاعي بالعمل بينما هو لا يفعل ذلك؟ وكيف يمكننا أن ندفعه إلى بذل جهد حقيقي في المهام المدرسية؟ ولماذا يُقدِم شخص معين على بذل جهد أكبر في الفعاليات الفكرية خارج المدرسة عن ما يبذله داخل المدرسة؟ وماذا نستطيع فعله لجذبه إلى المنهج المدرسي؟ ولماذا لا يحضر فلان بانتظام إلى المدرسة؟ وكيف يمكننا إثارة اهتمامه بالمجال الأكاديمي (Stipek, 2002).

ومن هذه النظريات نظرية دافعية الإنجاز التي لاقت رواجاً هائلاً، وقبولاً كثيراً لدى الباحثين لفهم الدوافع الحقيقية للطلاب المتوجهة نحو النجاح أو الإنجاز في البيئة المدرسية ويعتبر ماكليلاند (McClelland) رائداً لهذا الاتجاه، وعزى تقدم بعض الشعوب حضارياً إلى ارتفاع دافعية الإنجاز لدى أفرادها، وافترض ماكليلاند (McClelland) في نظريته لدافع الإنجاز، أنه يشير إلى تلك الرغبة لإدارة العمل بصورة جيدة، ويمكن استنتاج ذلك من ملاحظة الأفراد من حولنا، حيث نرى أن هناك أفراداً حولنا متحمسين بدرجة عالية لإتمام وإنجاز أعمالهم بصورة جيدة، ونجد أفراد لا يبالون بالعمل وأن دافع الإنجاز لديهم في حالة انخفاض شديد، كذلك يعتقد أن دافع الإنجاز يعتبر من الدوافع المتعلمة، أي أنها ترجع إلى خبرات الفرد ورصيده بما تعمله وإلى تربيته السابقة (العمران، 1995؛ صابر، 2003).

ثم جاء آتكنسون (Atkinson, 1974) ورأى أن النزعة للإنجاز تنبثق من ثلاثة عوامل رئيسية هي: دافع النجاح، احتمالات النجاح، النجاح باعتباره باعثاً، كما أكد آتكنسون (Atkinson, 1974) على أهمية التوقعات في تفسير السلوك الإنجازي، ولكنه أضاف إليها مفهوم "القيم" كمتغير تفسيري آخر لدافعية الإنجاز، ووفقاً لنظريته (التوقع × القيمة)، فإن بذل الجهد والمثابرة في أداء مهمة معينة يتطلب ما هو أكثر من مجرد توقع الفرد بقدرته على إتمام المهمة وإنما في القيمة التي ترتبط بها، والتي وصفها بشعور الفخر المرتبط بالنجاح أو تجنب الإحساس بالخزي المرتبط بالفشل، وتتمثل هذه النظرية في ثلاث اتجاهات، تعمل على تفسير دافعية الإنجاز وهي:

- الميل لتحقيق النجاح (TS) Tendency for Success.
- الميل لتجنب الفشل (TAF) Tendency to Avoid failure.
- تقدير ناتج أو محصلة دافعية الإنجاز (TR) Resultant Achievement Motivation، والذي يساوي مقدار الميل لتحقيق النجاح – مقدار الميل لتجنب الفشل.

وتعتبر نظرية العزو لوينر (Weiner) ونظرية هيدر (Heider) الإعزائية امتداد لنظرية آتكنسون (Atkinson)، فقد افترض وينر (Weiner) أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على

مستوى دافعية الإنجاز عند الفرد، فعندما يكون الدافع مرتفعاً يزداد مستوى الأداء أكثر من الفشل، ويتدهور مستوى الأداء في حالة انخفاض الدافع، أما هيدر (Heider) فيرى أن مضمون عمليات الإنجاز تتضمن بعدين أساسيين، **الأول**: داخلي يتمثل في القدرة والجهد، **والثاني**: خارجي يتمثل في العمل والحظ (صابر، 2003).

وقدم ميهر (Maehr, 1974) تصوراً نظرياً لدافعية الإنجاز وعلاقتها بالثقافة، تُبين أن الدافعية للإنجاز ليست فقط نتائج قدرة وكفاءة الفرد وسمات شخصيته، ولكنها تتأثر أيضاً بالعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، وعرض في تصوره النظري ثلاث استراتيجيات لدراسة دافعية الإنجاز في إطار ثقافي، وأن هذه الاستراتيجيات متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض، وأنه لا يمكن الاعتماد على واحدة دون أخرى، وهذه الاستراتيجيات هي:

1. الثقافة (C) ← الشخصية (P) ← الدافعية (M)، وتشير الثقافة إلى خبرات التعلم الاجتماعي التي يكتسبها من الوسط الثقافي الذي يعيش فيه وينمو من خلاله، أما الشخصية فيقصد بها الاستعدادات المسبقة أو التهيؤ للاستجابة بشكل معين، وتشير الدافعية إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة.
2. الموقف (S) ← الشخصية (P) ← الدافعية (M)، وتتضمن هذه الاستراتيجية الموقف (S) أو السياق الذي يؤثر في الدافعية للإنجاز، والشخصية باعتبارها أقل أهمية من الموقف، أما (M) فتشير إلى الدافعية كنمط سلوكي ملاحظ.
3. الثقافة (C) ← الشخصية (P) ← الموقف (S) = الدافعية (M)، حيث تفترض أن التعلم الاجتماعي الذي يحدث في ثقافة ما يؤدي إلى وجود استعدادات فعلية في شخصية الفرد (P)، وتؤدي هذه الاستعدادات إلى سلوك دافعي (M)، من خلال الاعتماد على الموقف أو السياق (S).

الثقافة ودافعية الإنجاز:

إذا سلمنا بأن مصادر ثروة أي مجتمع تنحصر في الإنسان والأرض والسماء، فإن الإنسان المنجز وحده هو القادر على أن يسخر الأرض والسماء من أجل بناء الحضارة.

وتبرز الثقافة في هذه الدراسة من خلال متغير نوع المدرسة (مدارس عربية، ومدارس يهودية)، حيث تختلف الثقافة بجميع مكوناتها لدى الطلاب العرب في المدارس الثانوية عن ثقافة الطلاب اليهود.

فقد ذهب ماكليلاند (McClelland) إلى القول أن الفروق في مستوى دافع الإنجاز كانت مسؤولة إلى حد كبير عن أنماط الازدهار أو التدهور الاقتصادي في العصور المختلفة، وأنه لا يمكن تفسير ظهور الحضارات واختفائها على أسس اقتصادية فقط، بل هناك عامل نفسي له دور هام في ذلك، وهذا العامل النفسي يتمثل في المستوى الاجتماعي العام للدافعية نحو الإنجاز للشعب في دولة ما، ويمكن تتبع ذلك في الحضارات الماضية، كما يمكن التدليل عليه في المدنيات الحديثة، وأشار ماكليلاند (McClelland) أن المجتمعات المتحضرة تتباين عن المجتمعات المتخلفة في مدى القيمة التي تمنحها لدوافع الإنجاز بين أفرادها، حيث تمنح المجتمعات المتحضرة قيمة أكبر لدوافع الإنجاز، ولهذا فهي تتجه دائماً وبسرعة للتطور الاقتصادي والاجتماعي والصناعي، بينما تعول المجتمعات المتخلفة على دوافع القوة والانتماء (أبو علام، 1986، 2004؛ حسن، 1998).

وبرزت أهمية المتغيرات الاجتماعية في دراسة مفهوم دافعية الإنجاز، أن الفروق الفردية في قوة دافع الإنجاز كما تقاس باختبار تفهم الموضوع (T. A. T) تتوقف على البيئة، خاصة عندما تدعم أساليب تربية الطفل الاستقلال والاعتماد على الذات لديه، من خلال وضع الآباء معياراً للامتياز يبدو في مقدرة الأبناء بلوغه وتحقيقه، وحيث يترك الآباء للأبناء تحمل مسؤولية تحقيق أهدافهم دون تدخل من جانبهم في ذلك، يشعر الأبناء من خلالها بالتَّقَبُّل والتقدير لما أنجزوه دون مبالغة (الأعسر وقشقوش وسلامه، 1983).

فدافعية الإنجاز لا تتخذ شكلاً أو نمطاً محدداً في الثقافات المختلفة، بل وتختلف من ثقافة إلى ثقافة أخرى، ومن ثقافة فرعية إلى ثقافة فرعية أخرى. وتعود الاختلافات في دافع

الإنجاز ودافع تجنب الفشل إلى تجارب الطفولة المبكرة وأساليب تنشئة الأطفال، فكل من أسرة ومجتمع الفرد تُعد سياقات اجتماعية لها تأثيرها على الإنجاز (Pintrich & Maehr, 1995).

هذا واتجه علماء النفس المعاصرون إلى الدراسات عبر الثقافية (Cross-Cultural Studies)، كأسلوب للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين جماعتين أو أكثر تنتميان لثقافات متنوعة، وقد تزايد هذا الاتجاه نتيجة عدة عوامل أهمها التسليم بخصوصية الحضارة، والتي تُعد متغيراً مستقلاً يلعب دوراً أساسياً في تشكيل الظواهر النفسية المختلفة، ويقف خلف الفروق بين المجموعات العديدة لتفسير ما بينها من تباين (خليفة، 2000).

فدافع الإنجاز يختلف من مجتمع لآخر، طبقاً لنوع الحضارة السائدة في المجتمع التي تفرض على أبنائها نمطاً معرفياً نوعياً يميزهم عن غيرهم، فتدعم الثقافات الغربية الاتجاه الاستقلالي التنافسي كأحد أشكال التعبير عن دافع الإنجاز، على العكس من الثقافات الأخرى التي تشجع الاتجاه الجماعي التعاوني في التعامل مع الإنجاز، فمواقف النجاح أو الفشل ليست من حصة الفرد وإنما هو القدر المشترك للأسرة، فالإنجاز العالي يعود إلى المجموعة بأكملها، ويفضلون المكانة والاستحسان الاجتماعي في الإنجاز بصورة تفوق ما هو لدى الغربيين الذين يفضلون الاتجاه الفردي والتنافسي (Pintrich & Maehr, 1995).

وقد ثبت أن الدافع للإنجاز يكتسب في مرحلة مبكرة من عُمر الإنسان، ويدعم من خلال استحسان المجتمع للنجاح أو العقاب للفشل، ولذلك يظل ثابتاً في شخصية الفرد خلال مراحل عمره التالية، ويكون له قوة محركة وموجهة لسلوكه.

ففي المجتمعات التي تحكمها قاعدة الاختيار المفتوح والديمقراطية والتسامح وإمكانية الحراك تبدو قيم دوافع الإنجاز قد تحررت كثيراً من قيود البيئة، وباتت مُحتملة التحقيق، في حين أن المجتمع المنغلق على نفسه والمتصلب في نظمه تبدو فيه هذه الدوافع وقد تجمدت عند حد معين أو وجدت لها متنفسات أخرى (محمد، 1977).

وأصبح من المهم في دراسات علم النفس معرفة العوامل الثقافية التي تساهم في تشكيل نمط دافعية الإنجاز، وعن السياق الملائم لإثارة هذه الدافعية عند الأفراد في المجتمعات المختلفة، والظروف المحددة لاستثارة السلوك الإنجازي، ومعرفة ما هي الخصال التي يتسم بها الفرد المنجز والمثيرات التي تحفزه (تركي، 1986).

فهناك قيماً ثقافية معينة تظهر في أساليب تنشئة الأطفال، تساعد على تكوين دافع مرتفع للإنجاز لدى الأطفال، وظهور مجموعة معينة من السلوكات الإنجازية لديهم في المستقبل، ومن هذه الأساليب تشجيع الطفل غلى الإنجاز الفعلي، والتدريب على الاعتماد على النفس والاستقلال، وترتبط هذه الأساليب بخلفية الأسرة مثل مستواها الثقافي والاجتماعي وترتيب الطفل في الأسرة، وبعدد أفرادها، وبعمر الأم، ومستوى طموح الوالدين، وبالعمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة، والتفاعل بين أفراد الجماعة، فقد أشارت وينتربوتوم (Wentrbotom) أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المرتفع اختلف ذلك عند أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المنخفض في ثلاث جوانب أساسية، حيث يتوقعن السلوك الاستقلالي وسلوك الإتقان من أطفالهن في سن مبكر، ويحرصن على وضع معايير عالية في الأداء لأبنائهن، ويثبن أبنائهن إثابات يتميز فيها الجانب الانفعالي وذلك عن طريق تقبيلهم واحتضانهم وإظهار الحب لهم (Ball, 1977).

ولوحظ أن الأمهات ذات دافع الإنجاز العالي يدفعن أبناءهن للاستقلال بأنفسهم ومحاولة إتقان العمل، وذلك في وقت مبكر من حياتهم، إذا قورنت بأمهات الأولاد دافع الإنجاز المنخفض، وأن دافع الإنجاز العالي هو نتيجة لمحاولة الأم أن تجعل طفلها يهتم بقدرته على الإتقان والتفوق على أقرانه، وليس إعفائها من مسؤولياتها نحو الطفل (أبو علام، 2004).

وبرزت أهمية المناخ الثقافي العام في المجتمع، ونوعية معايير الامتياز فيه، وكذلك نسق القيم خصوصاً ما يتعلق منها بالعمل والنجاح والمنافسة والعدوان البناء، في التأثير على تشكيل دافع الإنجاز (عدس وتوق، 2005).

وتبين أن هناك انخفاضاً في دافعية الإنجاز حتى في المجتمعات المتقدمة، فقد نشر المجلس القوي للتفوق في مجال التعليم العام 1983 تقريراً عن المجتمع الأمريكي يبين فيه انخفاض الأداء على اختبارات التحصيل المدرسي، بشكل يعكس التدهور في الأداء المدرسي وفي مجال العمل بعد ذلك (خليفة، 1997).

وهذا ما أشار إليه حسن (1989) عند محاولته تفسير ضعف التوجه الإنجازي العام لدى الأفراد في المجتمع المصري، الذي يتأثر بثلاثة عوامل هي:

أ. مستوى الدافعية أو الحماس العام للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف.

ب. توقعات الفرد المتعلقة باحتمال حدوث النجاح والفشل.

ج. قيمة النجاح ذاته وما يترتب عليه.

الجنس ودافعية الإنجاز:

منذ بداية دراسة الدافعية للإنجاز في الخمسينات من القرن الماضي، ركز الباحثون في دراستهم على الذكور، وكانوا أقل اهتماماً في دراسة دافعية الإنجاز عند الإناث، وعلل ماكليلاند (McClelland) ذلك أن المرأة تهتم بالحياة الاجتماعية أكثر من اهتمامها بالإنجاز، في حين أن الرجل على العكس من ذلك. ورأى أن من يريد دراسة الدافعية للإنجاز في صورتها النقية عليه أن يدرسها عند الرجال فقط، وبقي هذا الموقف سائداً عند الباحثين، حتى السبعينات من القرن الماضي، عندما ناقشت ماتينا هورنر (Matina Horner) تفسير مشكلة دافعية الإنجاز عند المرأة في رسالة دكتوراه، وخرجت بعرضٍ مؤداه أن دافع تجنب الفشل لدى المرأة أقوى من دافع النجاح (تركي، 1986).

وبعد ذلك اهتم الكثير من الباحثين في مجال دراسة دافع الإنجاز بالاختلافات بين الذكور والإناث ومدى استجابتهم للاستثارة الإنجازية، إذ رأى بعض العلماء أن هذا الاختلاف يعود للمجتمع الذي يعطي فرصة وحرية لاكتشاف البيئة للأولاد وتطوير الإحساس بتأثيرهم في البيئة في سن مبكرة نسبياً، وكذلك الدعم الاجتماعي لدور الجنس التقليدي بأن استقلالية الأولاد يجب أن تكون أكبر منها عند البنات، خاصة خلال سنوات المدرسة الابتدائية المبكرة (تركي، 1990).

وأكد حسين (1988) أيضاً أن التوقعات التي يحددها المجتمع للجنسين كأحد المتغيرات النفسية الاجتماعية ذات تأثير كبير في خلق الصورة المتباينة بين الجنسين، وأن هذه التوقعات تحكم سلوكهما، ويستجيبا لها منذ الطفولة المبكرة.

وقد يعود السبب في وجود الفروق بين الذكور والإناث إلى الاختلاف بين دور الرجل ودور المرأة بالنسبة للإنجاز، إذ يعني الإنجاز بالنسبة للرجل الذكاء والقيادة ومركز المهنة والدخل المالي، وكل هذا يعتمد إلى حد كبير على قدرات الفرد وعمله الدؤوب، أما بالنسبة للمرأة فإن الإنجاز يعني أمرين:

1. **الإنجاز الشخصي**، ويتمثل في التقبل الاجتماعي وتكوين الصداقات مع الزملاء والزميلات والقدرة على تسيير البيت في المستقبل بما في ذلك شؤون الطبخ وتربية الأطفال.
2. **الإنجاز الذي يتمثل للمرأة في نجاح زوجها وأولادها**، وبهذا نرى أن الظروف التي تثير دافع الإنجاز وأنواع السلوك التي تتأثر بهذا الدافع مختلفة عند الإناث عنها لدى الذكور.

ويرجع الفضل إلى هورنر (Horner) في إلقاء الضوء على سيكولوجية المرأة وخاصة في مجال دافعية الإنجاز، فقد أشارت إلى أن الإناث يعانين الخوف من النجاح خاصة في مواقف الإنجاز التنافسية، لأن نجاحهن في مثل هذه المواقف يضفي عليهن قدراً من العدوانية والذكورة، وهذا يدل على نقص الأنوثة، الأمر الذي يترتب عليه الرفض الاجتماعي بعدم القبول، وهذا بخلاف الذكور فإن نجاحهم في مواقف الإنجاز التنافسية يضفي عليهم سمة الذكورة المقبولة اجتماعياً، لذا افترضت هورنر (Horner) أن الخوف من النجاح ربما يكون استعداداً ثابتاً نسبياً في الشخصية لدى الإناث خاصة عند مواجهة المواقف المرتبطة بالإنجاز التنافسي (محمود، 1991).

والميل لتحاشي النجاح بين الإناث يظهر في مواقف التنافس وخاصة تلك التي تتضمن منافسة أمام الذكور، وهذا الميل هو الذي يتحكم في تحديد ما يتعلق بالسلوك الإنجازي عند

المرأة، وليس عند الرجل في المجتمع الأمريكي المعاصر، والنجاح يعتبر تهديداً للمرأة وذلك لسببين: أما **الأول** فهو أن التفوق غير العادي في المجال الأكاديمي أو الفكري يعادل لا شعورياً فقدان الأنوثة، أما السبب **الثاني** فيعود للنبذ الاجتماعي بسبب النجاح (تركي، 1986).

كما أن الإناث بصفة عامة موجهات بدافعية للإنجاز أقل من توجه الذكور بها، فهن موجهات بمعان اجتماعية يمثلها دورهن كأمهات وزوجات أكثر من توجههن بمعاني الإنجاز وتحقيق الذات مهنياً، فالتواصل الحميم مع الآخرين أقوى من رغبتهن في تحقيق الفوز المهني (حسين، 1988).

الفرع الأكاديمي ودافعية الإنجاز:

يعتبر دافع الإنجاز خلال سنوات المدرسة من أهم الدوافع التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التفوق والارتقاء، فهو شرط ضروري لكل تعلم، وكلما كان هذا الدافع قوياً زادت فاعلية المتعلم ومثابرته على التعلم والاهتمام به، ويعتبر مصدر لإحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلم، ومصدر لاختلاف المتعلمين، فقد يغير طالباً فاشلاً فيجعله متفوقاً، وقد يكون الافتقار لهذا الدافع سبب رسوب طالب ذكي، بينما يجعل طالب آخر أقل مقدرة بكثير يؤدي هذا العمل بنجاح، وتكمن أهمية دافع الإنجاز ليس لبدء التعلم فحسب، بل للاحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده، بحيث يؤدي إلى تركيز الانتباه وتأخير الشعور بالتعب (باهي وشلبي، 1998).

وتتضح أيضاً أهمية سيكولوجية دافعية الإنجاز في اختيار الطلاب للميادين الرئيسية للدراسة والتخصص، فالطلاب حينما يقدمون على اختيار أي من هذه الميادين، يواجهون بعملية اتخاذ قرار بين عدد من البدائل المتاحة، وهي بدائل ترتبط جميعاً بالإنجاز على هذا النحو أو ذاك، وتختلف هذه البدائل من حيث مستوى الصعوبة المدركة، وبالتالي يكون الاختيار في هذه الحالة دالة لمستوى الصعوبة في تفاعلها مع الاستعداد الدافعي. كذلك ترتبط دافعية الإنجاز بالنظرة المستقبلية عند الطلاب، فقد تبين أن تبني الطلاب لأهداف بعيدة المدى،

يترتب عليه تحسن في مستويات أدائهم، فحينما يدرك الطلاب أن الأداء في هذا المقرر يُعد أمراً هاماً بالنسبة لتحقيق أهدافهم المهنية، كان الطلاب الذين يتصفون بدافع نجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل يحصلون على تقديرات أعلى من أقرانهم الذين يتصفون بدافع الخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح (قشقوش ومنصور، 1979).

فالطالب الذي يطمح أن يكون طبيباً ناجحاً في المستقبل سيختار العلمي كفرع أكاديمي له، بينما يميل الطالب ذو المهارات الأدبية والشعرية إلى الفرع الأدبي، ويلجأ بعض الطلاب إلى الدراسة المهنية، إذا فضلوا العمل في مهن كالنجارة، والحدادة وغيرها من المهن اليدوية.

ويرى زيدان (1989) أن الاتجاه نحو مادة تعليمية معينة مرتبط بدافع الإنجاز، كونه يوجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل، أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق، لذا ليس من الغريب أن يصبح الدافع للإنجاز قوة مسيطرة في حياة الطالب المدرسية، حيث أن قبول المعلمين للطلاب يعتمد أساساً على استمرارهم في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز.

وبهذا فإن فهم دور دافعية الإنجاز يساعد في فهم اهتمام بعض التلاميذ بالدروس العلمية، بينما يميلون للتهرب من الدروس الأدبية، كذلك تساعد في فهم اهتمام التلاميذ بالحصول على علامات عالية في التربية الرياضية بينما لا يبالون بالحصول على تلك العلامات في مقررات الكيمياء والفيزياء.

ومن خلال استعراض الإطار النظري، يشير علماء النفس إلى وجود علاقة قوية بين الثقافة ودافعية الإنجاز، فقيم وعادات وتقاليد المجتمع، وأساليب التنشئة الاجتماعية، ونظام الحكم السائد في المجتمع، والتفاعلات الاجتماعية، كلها عوامل قد تؤدي إلى نمو دافع إنجاز قوي أو إضعافه، كذلك يتضح أيضاً بداية دراسة دافعية الإنجاز وعلاقتها بالجنس (ذكور، إناث)، بعدما اقتصرت البحوث في بداية القرن العشرين على دراسة دافعية الإنجاز بالذكور فقط، ونرى أيضاً أن الإناث مدفوعات بدافع الإنجاز الاجتماعي بينما نرى أن الذكور

مدفوعين بدافع الإنجاز الشخصي الذي يحقق لهم مكانة مرموقة وسمعة طيبة، كذلك يتميز دافع الإنجاز بتأثيره الفعال على سلوك الفرد وتوجيهه نحو التفوق والتميز في المدرسة، ويؤثر على الفرد من خلال اختيار التخصص الذي يراه مناسباً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لفتت قضية الفروق الثقافية في دافعية الإنجاز أنظار التربويين، بشكل واضح، وأشارت معظم الأبحاث التربوية والنفسية، إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي، وقيم المجتمع وعاداته والديانة السائدة فيه وأساليب التنشئة الاجتماعية، وتوقعات المجتمع، والعوامل الثقافية، وحجم الأسر ومهنة الأب والأم وطموحهما، كعوامل تلعب دوراً بارزاً في تنمية أو عرقلة دافع الإنجاز لدى الأفراد؛ وتضاربت الآراء حول علاقة دافع الإنجاز بالمستوى الاجتماعي والثقافي للمجتمع. حيث أشار ماكليلاند (McClelland) أن المجتمعات المتحضرة تمنح قيمة أكبر لدوافع الإنجاز بين أفرادها من المجتمعات المتخلفة، ولهذا فهي تتجه دائماً وبسرعة للتطور الاقتصادي والاجتماعي والصناعي، بينما تُعول المجتمعات المتخلفة على دوافع الانتماء والقوة، وعلى النقيض من ذلك أشارت نتائج دراسة ميلكيان وجنسبيرغ وكولكوجلو ولنن (Melkean, Ginsberg, Cuceloglu, Lynn, 1971)، إن طلاب الجامعة في أربع دول نامية هي تركيا، البرازيل، المملكة العربية السعودية، وأفغانستان حصلوا على درجات أعلى في دافعية الإنجاز من الطلاب في بريطانيا باعتبار بريطانيا دولة متقدمة.

وبالاستناد إلى الإطار النظري، وبتحليل الدراسات السابقة، يبدو أن الدراسات لم تتفق أيضاً على علاقة الجنس بدافع الإنجاز، فبينما أشارت دراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث، أشارت الدراسات الأخرى لعدم وجود فروق بينهم في دافعية الإنجاز، كذلك كشفت الدراسات عن ضعف التوجه الإنجازي في المدارس بالمجتمعات المختلفة، وأصبح يشكل مصدر قلق عند المعلمين والمعلمات والآباء والأمهات.

لذا كان الهدف من هذه الدراسة إلقاء الضوء على متغير دافعية الإنجاز وعلاقته بالثقافة والمتمثلة من خلال متغير نوع المدرسة (مدارس عربية، مدارس يهودية) والجنس والفرع الأكاديمي لدى الطلاب العرب واليهود في منطقة الجليل، للتعرف على مدى توافق واختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد، والوقوف على تأثير الثقافة من عادات وتقاليد وقيم والمستوى الاجتماعي في دافعية الإنجاز لدى عينتين مختلفتي الثقافة من طلبة المدارس الثانوية من العرب واليهود، والكشف عن الدور الحقيقي لمتغير الجنس في دافعية الإنجاز، وفهم العلاقة بين الفرع الأكاديمي ودافعية الإنجاز، خاصة مع قلة الدراسات التي درست هذه العلاقة.

كذلك رأى الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة، لافتقار منطقة الجليل الاسفل وبخاصة العرب لمثل هذه الدراسات، وعلى وجه التحديد تحاول الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين:

- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية العربية واليهودية في منطقة الجليل الأسفل؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل تعزى لنوع المدرسة أو جنس الطالب أو فرعه الأكاديمي أو التفاعل بينها؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز بين عينتين من طلاب المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل هما المدارس العربية والمدارس اليهودية. فعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز في إطار المجتمع اليهودي، إلاَّ أنه لا يوجد دراسات تناولت المقارنة بين المدارس العربية واليهودية.

كذلك الوقوف على الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز في المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، فعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، إلاَّ أنها لم تصل إلى نتائج مشتركة، فبعضها توصل إلى تفوق الذكور على الإناث، وبعضها

توصل إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في دافعية الإنجاز، وبعضها توصل لتفوق الإناث على الذكور.

كذلك سيتم إلقاء الضوء على علاقة الفرع الأكاديمي بدافعية الإنجاز في المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل.

بالإضافة إلى الأهمية العملية والتطبيقية للدراسة الحالية، خاصة في المجال التربوي، حيث يُعد دافع الإنجاز مكوناً جوهرياً في سعي الفرد لتحقيق ذاته ويرتبط كذلك بأداء الفرد بوجه عام، وبمستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب بوجه خاص. وبذلك تمكننا الدراسة من التنبؤ بأداء هؤلاء الطلاب، والتخطيط لإعداد برامج تدريبية يمكن أن تساعد على تنمية دافعيتهم للإنجاز.

التعريفات الإجرائية:

- **دافعية الإنجاز (Achievement Motivation):** هو استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء ويتمثل في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الذي أُعد لهذه الغاية.
- **نوع المدرسة:** المتمثلة بهذه الدراسة بالمدارس الثانوية العربية واليهودية في منطقة الجليل الأسفل، والتي تعكس ثقافتين مختلفتين لدى عينتين مختلفتين هما المدارس العربية، والمدارس اليهودية.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بمحددين هما:

- **أفراد الدراسة:** هم عينة عشوائية من طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل، والذين هم على مقاعد الدراسة للعام الدراسي 2007/2006م، فقد تتغير نتائج الدراسة لو اختلفت العينة.
- **أداة الدراسة:** التي تم إعدادها لأغراض هذه الدراسة بفقراتها البالغة (30) ثلاثون فقرة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

شهدت السنوات الأخيرة كثيراً من الدراسات التي اهتمت بدافعية الإنجاز، كونها تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، ويتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم تصنيفها على النحو التالي:

1. الدراسات العربية التي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات.

2. الدراسات الأجنبية التي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت دراسة **المومني (2005)** إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك، والكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث) والتخصص.

تكوّنت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدم الباحث مقياس لقياس دافعية الإنجاز من إعداده للإجابة عن أسئلة الدراسة التي أشارت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص وحصول طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة اليرموك على درجة متوسطة في دافعية الإنجاز.

وأجرى **زياد (2004)** دراسة هدفت إلى قياس دافعية الإنجاز والكشف عن العلاقة بينها وبين المناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة، تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع المدرسة (حكومية، خاصة) والتخصص (علمي، أدبي). وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة للعام الدراسي (2003–2004) التي شكلت ما نسبته (23.3%) من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث مقياس

قام بتطويره لقياس دافعية الإنجاز، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة المدارس الحكومية والخاصة على المقاييس الفرعية لدافعية الإنجاز تعزى إلى متغير التخصص لصالح طلبة الفرع العلمي، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس العربية (الحكومية والخاصة) في منطقة الناصرة كانت متوسطة.

وقام **كنعان (2003)** بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي، في محاولة الكشف عن الآثار المحتملة لكل من الجنس (ذكور، إناث) والكلية والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك للعام الدراسي 2003/2002، وشملت عينة الدراسة (981) طالباً منهم (496) ذكور و(485) إناث، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، بنسبة (7%) تقريباً من مجتمع الدراسة، واستخدم اختبار دافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى للجنس أو المستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للكلية.

أجرى **عطية (2002)** دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في دافعية الإنجاز لكل من المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين (الذكور، الإناث)، بالإضافة إلى معرفة درجة دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلتين باختلاف المستويات الاجتماعية – الثقافية (منخفض، متوسط، مرتفع)، وتكونت العينة من (420) طالب وطالبة، حيث بلغ عدد الطلاب من المرحلة الإعدادية (211) طالباً (105 طالب و 106 طالبة)، وبلغ عدد الطلاب من المرحلة الثانوية (209) طالباً (104 طالب و 105 طالبة)، من المدارس العام الحكومية بمحافظة القاهرة، وتم استخدام مقياس دافعية الإنجاز، بالإضافة إلى استخدام استمارة "فايزة يوسف عبدالمجيد" للمستوى الاجتماعي – الثقافي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز وفقاً للفروق في المستوى الاجتماعي الثقافي، وذلك لصالح المستويات الأدنى، بينما لا توجد فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين ذكور وإناث.

أما دراسة **الفحل** (2000) فهدفت إلى التعرف على الفروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب في المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً (60 طالباً مصرياً و60 طالباً سعودياً) من المرحلة الثانوية، وتم تطبيق اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز على العينتين، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات دافعية الإنجاز لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات دافعية الإنجاز لدى الطلاب السعوديين.

وهناك دراسة قامت بها **الشمايلة** (1999) حول العلاقة بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة إربد الأولى للعام الدراسي 1998/1997 في ضوء متغيري الجنس وتخصص الطالب الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (650) طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد طلبة الفرع العلمي في العينة (300) طالب وطالبة، وبلغ عدد طلبة الفرع الأدبي (300) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية واستخدمت الباحثة اختبار الدافعية للتحصيل للأطفال والراشدين، الذي قام بإعداده هيرمانز وعرَّبه فاروق عبدالفتاح موسى (1987).

وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية للأب وللأم والأب والأم معاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية للأب أو الأم أو الأب والأم معاً تعزى لجنس الطالب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية للأب أو الأم أو الأب والأم معاً تعزى لتخصص الطالب الأكاديمي.

وأجرى **الفحل** (1999) دراسة مقارنة في دافعية الإنجاز بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي، وتكونت العينة من (120) طالباً وطالبة من مدرستين من مدارس المحلة الكبرى، حيث بلغ عدد الطلاب (60) طالباً، (30) من المتفوقين و(30) من العاديين، بينما بلغ عدد الطالبات (60) طالبة، (30) من المتفوقات و(30) من العاديات، واستخدم اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز،

والذي قام فاروق عبدالفتاح موسى (1981) بتعريبه. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب والطالبات المتفوقتين دراسياً في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، بينما توصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب والطالبات العاديين في التحصيل في دافعية الإنجاز.

وأجرى **عبابنه (1999)** دراسة هدفت إلى التعرف على أثر بعض السمات الشخصية في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، وتألفت عينة الدراسة من (746) طالباً (337) طالباً و (409) طالبة، تم اختيارها بالطريقة العنقودية الطبقية، من مختلف الكليات، واستخدم الباحث مقياس لقياس دافعية الإنجاز من إعداده، والذي توصل إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك تقع ضمن المستوى المتوسط، وتبين عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس والكلية في مستوى دافعية الإنجاز.

وفي دراسة قام بها **حسن (1998)** هدفت إلى التعرف على طبيعة الفروق واتجاهاتها بين مجموعات المرتفعين والمنخفضين في الإنجاز، وفقاً لمحكات الإنجاز كدافع (الميل للإنجاز) والإنجاز كأداء (التحصيل الأكاديمي) والإنجاز كسمة شخصية مركبة (الشخصية الإنجازية)، ودور التخصص العلمي كمتغيرات معدلة لهذا التباين.

تكونت عينة الدراسة من (165) طالباً وطالبة من جامعة المنيا منهم (33) طالباً يدرسون الرياضيات (تخصص علمي) و (132) طالباً (تخصص أدبي) وتوصلت الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الأدبي والعلمي فيما يتعلق بمتغيرات الميل للإنجاز والشخصية الإنجازية.

كما أجرى **خليفة (1997)** دراسة هدفت الكشف عن دافعية الإنجاز لدى عينتين من طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين، والمقارنة بينهما بهدف إلقاء الضوء على دور العوامل الحضارية بالنسبة لدافعية الإنجاز، والوقوف على الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز، وفحص علاقة دافعية الإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي في إطار كل من الثقافتين.

وقد تكونت العينة الكلية للدراسة من (654) طالباً وطالبة بمرحلة التعليم الجامعي، واشتملت العينة المصرية على (404) طلاب ممن يدرسون بكلية الآداب جامعة القاهرة، وكلية

الآداب جامعة القاهرة فرع بني سويف، أما العينة السودانية فتكونت من (250) طالباً وطالبة ممن يدرسون بكلية الآداب، جامعة القاهرة فرع الخرطوم، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين كل من الطلاب المصريين والسودانيين في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لصالح الطلاب المصريين.

وعدم وجود فروق جوهرية بين كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز، حيث تبين أن قيمة (ف) بالنسبة لمتغير الجنس غير دال إحصائياً، كما أوضحت النتائج أن التفاعل بين الجنس والجنسية لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، أي أن تأثير متغير الجنس في الدافعية للإنجاز لا يتوقف ولا يختلف باختلاف الجنسية، كما أن تأثير الجنسية لا يختلف باختلاف الجنس.

وهدفت دراسة **السيد (1996)** إلى معرفة مدى اتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى (المتفوقين والعاديين) من ذوي التخصصات المختلفة، وهل تختلف باختلاف الجنس والتخصص الدراسي (علمي، أدبي).

حيث شملت عينة البحث التخصصات الأدبية والعلمية والصناعية من كلية التربية، جامعة المنصورة، بلغ حجم العينة (632) طالباً وطالبة من التخصصات المختلفة، واستخدم الباحث مقاييس التفسير السببي لدافعية الإنجاز إعداد فتحي مصطفى الزيات، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود تأثير دال أحصائياً لتفاعل كل من أبعاد التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز مع الجنس على التخصصات المختلفة، بينما أظهرت وجود اتساق بين المتفوقين في بعض أبعاد التفسيرات السببية، بغض النظر عن التخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين العاديين في التخصصات المختلفة في تفسيراتهم لدافعية الإنجاز.

وقامت **العمران (1995)** بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين، والتعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات الديمغرافية للعينة من بينها الجنس، وتألفت عينة الدراسة من (327) طالباً وطالبة، (219) ذكور و (108) إناث تم اختيارهم عشوائياً من ثماني مدارس للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية والإعدادية، واستخدمت الباحثة اختبار

دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين لهرمونز في الدراسة، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وكذلك بين الطلاب في القرية والطلاب في المدينة لصالح طلاب المدينة، كذلك توصلت الدراسة أن أهم مُنبئات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة هي العمر، المنطقة الجغرافية، المرحلة الدراسية، الجنس.

وهدفت دراسة **أبو جابر (1993)** إلى معرفة أثر نمط التنشئة الأسرية (متسامح، متشدد)، والجنس (ذكر، أنثى) في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع في مدينة عمان. وبلغ عدد أفراد العينة (880) منهم (440) طالباً و (440) طالبة.

واستخدم مقياس التنشئة الأسرية ومقياس الدافعية للإنجاز وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الأسرية المتسامحة ونمط التنشئة الأسرية المتشددة في دافعية الإنجاز لصالح نمط التنشئة المتسامحة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لدى طلبة الصف السادس لصالح الإناث، ولكن لم يكن فروق تعزى للجنس عند طلبة الصف التاسع.

وأجرى **المومني (1993)** دراسة هدفت إلى دراسة أثر كل من دافعية التحصيل والجنس والفرع الأكاديمي على التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء عجلون للعام الدراسي 1993/1992، وشملت عينة الدراسة على (376) طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد طلبة الفرع العلمي (183) طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد طلبة الفرع الأدبي (193) طالباً وطالبة. واستخدم اختبار الدافعية للتحصيل للأطفال والراشدين، الذي قام بإعداده هيرمانز وعربه فاروق عبدالفتاح موسى (1981)، لقياس دافعية التحصيل لدى الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي (العلمي والأدبي) في جميع المباحث التي يدرسونها، تعزى إلى دافعية التحصيل لديهم، ولصالح الطلبة ذوي دافعية التحصيل المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي (العلمي والأدبي) في جميع المباحث التي يدرسونها تعزى إلى جنس الطالب، كذلك أشارت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي (العلمي والأدبي) في جميع المباحث التي يدرسونها تعزى إلى فرع التعليم الأكاديمي الذي ينتمي إليه الطالب، ولصالح طلبة الفرع العلمي.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي (العلمي والأدبي) في جميع المباحث التي يدرسونها، تعزى إلى التفاعل بين دافعية التحصيل وجنس الطلبة والتفاعل بين دافعية التحصيل والفرع الأكاديمي الذي ينتمي إليه الطالب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي (العلمي والأدبي) في جميع المباحث التي يدرسونها تعزى إلى التفاعل بين جنس الطالب والفرع الأكاديمي الذي ينتمي إليه الطالب، حيث كان تحصيل طلاب الفرع العلمي أفضل من تحصيل الطالبات في ذلك الفرع، وتحصيل طالبات الفرع الأدبي أفضل من تحصيل طلاب ذلك الفرع.

وقام **حسن (1989)** بدراسة نفسية مقارنة لدافعية الإنجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المتعلقة بها لدى الذكور والإناث في المجتمع المصري، هدفت إلى التعرف على طبيعة واتجاهات الفروق بين الذكور والإناث، في ما يتعلق بالإنجاز باعتباره دافعاً (الميل للإنجاز) وباعتباره أداة (التحصيل الأكاديمي) وباعتباره سمة شخصية مركبة (الشخصية الإنجازية) وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية.

وتكونت العينة من (132) طالباً وطالبة من جامعة ألمنيا، (72) ذكور و (60) إناث، واستخدم الباحث اختبار الميل للإنجاز لمهرابيان لقياس التحصيل الأكاديمي، واختبار الشخصية الإنجازية (إعداد الباحث)، وأشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمتغيرات الإنجاز (التحصيل الأكاديمي، الميل للإنجاز، الشخصية الإنجازية)، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة بينهم في ما يتعلق بالإنجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي).

أما دراسة **موسى وأبو ناهية (1988)** فهدفت الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، وتكونت عينة البحث من (315) طالباً وطالبة (203) طالباً و (112) طالبة من

كليتي التربية واللغة العربية وكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر، وقام الباحثان بتطبيق اختبار هرمانز للدافع للإنجاز على مجموعات من الذكور والإناث في التخصصات المختلفة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين عينة الذكور وعينة الإناث في الدافعية للإنجاز.

وفي دراسة **تركي (1986)** هدفت إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الخوف من النجاح في موقف محايد وموقف منافسة في الثقافة العربية. وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب ومجموعتين من الطالبات، بلغ عدد الطلاب في مجموعة طلاب فقط (20) طالباً وفي مجموعة طلاب في اختلاط (12) طالباً، بينما بلغ عدد من الطالبات في مجموعة الطالبات فقط (31) طالبة، وفي مجموعة الطالبات في اختلاط (22) طالبة.

واستخدم مقياس الخوف من النجاح لهودنر قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة في الخوف من النجاح بين الذكور والإناث في الموقف المحايد سواء كانوا دون اختلاط أو في اختلاط كذلك توصلت أنه لا يوجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الخوف من النجاح في موقف المنافسة، سواء كانوا بعيدين عن النوع الآخر أو بحضوره.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى **بيرناديتي وستيفن (Bernadette, Stephen, 2002)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والهوية العرقية لدى الطلاب الأمريكيين من الأفارقة والعرب، واشتملت العينة على (705) طالباً من ثلاث مناطق حضرية كبيرة، ضمت مدارس تضم طلاب من طوائف وعرقيات وخلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة، وتم استخدام مقياس الهوية العرقية التعددية واستبانة دافعية الإنجاز، حيث أشارت نتائج الدراسة أن طلاب الأقليات العرقية الذين كانوا يتمسكون بهويتهم العرقية بشكل قوي كانوا أكثر دافعية للإنجاز.

وأجرى **هينكلي ومكلنيرني ومـــارش** (Hinkley, Mclnerney & Marsh, 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب الأمريكيين غير التقليديين (الذين يتحدثـون الإنجليزية في البيت ويعيشون في المدن)، والطلاب الأمريكيين شبه التقليديين (الأصليين، الذين يتحدثون النافهوز في البيت ويعيشون في المناطق الريفية) في دافعية الإنجاز والأهداف الاجتماعية.

وتكونت العينة من (300) طالب من ثانوية "Kayenta" و (529) طالب مـن ثانوية "Window Role"، حيث أشار (469) طالباً أنهم يعيشون في المدينـة و (329) طالبـاً أنـهم يعيشون في مناطق ريفيـة مـن مجتمـع النافـهوز، واسـتخدمت فـي الدراسـة اسـتبانة دافعية الإنجاز المدرسية لمكلنيرني (Mclnerney, 1988)، حيث كشفت نتائج الدراسة، أنـه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب غير التقليديين والطلاب شبه التقليديين في دافعية الإنجاز والأهداف الاجتماعية، كذلك لا توجد فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجـاز، أي توصلت الدراسة أن سبب تدني دافعية الإنجاز والتحصيل المدرسي لدى طـلاب مجتمـع النافجو (من الأمريكيين الأصليين)، لا يعود لأسباب ثقافية.

وهدفت دراسة **ساليلي** (Salili, 1996) إلى معرفة تـأثير الاختلافـات فـي العمـر والجنس والثقافة في دافعية الإنجاز بين الطلاب البريطانيين والصينيين، وشارك في الدراسـة (764) طالباً (361 من الذكور و 403 الإناث)، حيث كان عدد الأفراد من البريطـانيين (175) (79 ذكور و 96 إناث). وعدد الأفراد مـن الصينييـن (589) (282 ذكـور و307 إنـاث)، وتراوحت أعمار المشاركون ما بين (13) و (55) عاماً. وتم اسـتخدام نسـخة معدلـة مـن اختبار (T.A.T).

توصلت الدراسة لوجود اختلافات تتصل بالعمر والجنس والثقافة في مستوى دافعيـة الإنجاز، فقد حصل الطلاب الصينيين في المرحلة الثانوية على مستوى أعلـى فـي دافعيـة الإنجاز من نظرائهم الطلاب البريطانيين. كذلك كان هناك انخفاض فـي مسـتوى الدافعيـة للإنجاز بين الصينيين مع تقدم الأفراد في السن، وفي كلتا الثقافتين حصلـت الإنـاث علـى مستوى أعلى من الذكور في دافعية الإنجاز، على الرغم أن هذا الاختلاف كان دالاً بالنسـبة للإناث البريطانيين فقط.

وهدفت دراسة **فيلما** (**Velma, 1992**) إلى دراسة دافعية الإنجاز لدى مجموعتين من طلاب الصف الثامن مختلفتي العرق، والتي هدفت المقارنة بين الطلاب الأمريكيين من أصول مكسيكية والطلاب الأمريكيين من أصول إنجليزية في دافعية الإنجاز، والذين يسكنون في نفس المنطقة الجغرافية.

وتكونت العينة من (120) طالباً وطالبة من الصفوف الثامنة في المنطقة الريفية في جنوب تكساس، حيث بلغ عدد الطلاب من الأصول الإنجليزية (60)، بينما بلغ عدد الطلاب من الأصول المكسيكية (65)، واستخدمت في الدراسة مقياس الميل للإنجاز للذكور والإناث (1969). وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الطلاب الأمريكيين في دافعية الإنجاز تعزى للعرق (البريطاني، المكسيكي). وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث من الطلاب ذوي الأصول البريطانية في دافعية الإنجاز. وأشارت أيضاً أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث من الطلاب ذوي الأصول المكسيكية في دافعية الإنجاز. وعدم وجود فروق بين الطلاب الأمريكيين في دافعية الإنجاز تعزى للجنس (ذكور، إناث).

أما دراسة **بوكي وبلومنفيلد** (**Pokay & Blumenfeld, 1990**) فهدفت إلى معرفة دور الدافعية وعلاقتها بالتنبؤ بإنجاز الطلبة في بداية الفصل ونهايته، وعلاقة الجنس بدافعية الإنجاز، تكونت العينة من (283) طالباً وطالبة من الصفوف التاسع إلى الحادي عشر. وقد استخدم الباحثان ثلاثة مقاييس كمؤشر على دافعية الإنجاز هي: مفهوم الطالب عن نفسه، أهمية موضوع المادة وقيمتها بالنسبة للطلبة وتوقعات الطالب للنجاح. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى للجنس. كما أشارت إلى أن طرق قياس الدافعية، كانت ذات أثر إيجابي على علامات الطلبة في الامتحانات في بداية الفصل ونهايته.

وقد هدفت دراسة **رولاند وفيلد** (**Ruhland & Feld, 1977**) إلى معرفة نمو دافعية الإنجاز لدى الأطفال السود والبيض والكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز بين الأطفال السود والأطفال البيض في الولايات المتحدة الأمريكية والذين ينتمون للطبقة العاملة، وتكونت

عينة الدراسة من (197) طالباً، واستخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز مرتكز على بعدين هما مستوى الطموح والسرد الإسقاطي للحكايات، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب السود والطلاب البيض في دافعية الإنجاز.

أما دراسة **ترافيس وأنثوني (Travis & Anthony, 1975)** فهدفت لكشف العلاقة بين دافعية الإنجاز والتكوين العرقي للمدارس وهل يدعم نظام الدمج في المدرسة بين السود والبيض دافعية الإنجاز لدى الطلاب السود وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً من الذكور والإناث من المدارس الثانوية، حيث بلغ عدد الطلاب في المدارس التي تدمج بين الطلاب البيض والسود (57) طالباً، وعدد الطلاب في مدارس السود فقط (42) طالباً وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق بين الطلاب السود والطلاب البيض في دافعية الإنجاز لصالح الطلاب السود بغض النظر عن نظام المدرسة، وحقق الطلاب السود في مدارس الفصل مستوى أعلى في دافعية الإنجاز من الطلاب السود في مدارس الدمج، على العكس من الطلاب البيض، حيث حقق الطلاب البيض في مدارس الدمج مستوى أعلى في دافعية الإنجاز من الطلاب البيض في مدارس الفصل.

وأجرت **فريدمان (Fridman, 1974)** دراسة هدفت إلى المقارنة بين الشباب الذين يسكنون في الكيبوتس والمدينة في دافعية الإنجاز في إسرائيل، وتكونت عينة الدراسة من (161) شاباً يخدمون في الجيش أعمارهم تتراوح بين (18–20) سنة، حيث يبلغ عدد الشباب في الكيبوتس (78) بينما يبلغ عددهم من المدينة (83)، واستخدمت الباحثة مقياس مهربيان للدافعية للإنجاز وتوصلت نتائج الدراسة لوجود فروق في دافع الإنجاز ودافع النجاح بين الشباب الذين يسكنون في المدينة والشباب الذين يسكنون في الكيبوتس لصالح الشباب من المدينة، بينما كان الشباب من الكيبوتس أكثر قلقاً وخوفاً من الفشل بالمقارنة مع شباب المدينة، كذلك أظهرت الدراسة أن أبناء الكيبوتس يسعون إلى التعاون الجماعي أكثر من السعي نحو الإنجاز الشخصي.

وأجرى **هاوس (House, 1974)** دراسة هدفت إلى تحديد الفروق في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (11–15) سنة، وقد قام الباحث بإجراء

اختبارات على أفراد العينة تقيس مدى النجاح في القدرة على استخدام حروف كلمة معينة في تكوين كلمات أخرى، كما طلب منهم أن يتنبئوا بالمستوى الذين يتوقعون الوصول إليه ومستوى طموحهم.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور، حيث أن توقعات الإناث للإنجاز كانت أقل وكان مستوى طموحهن أقل وذلك في إطار التنافس على العكس من مجموعة الذكور حيث كانت توقعاتهم أكبر ومستوى طموحهم أعلى.

وأجرى **مورجان ومسنر** **(Morgan & Mausner, 1973)** دراسة هدفت إلى قياس مدى الفروق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث، وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين من الذكور والإناث في المدارس الثانوية، والتي غالبية طلابها من البيض وينتمون للطبقة الاجتماعية المتوسطة في مدينة فيلادلفيا، حيث تم تقديم عدد من المسائل لأفراد العينة وطلب منهم القيام بحلها أثناء التجربة.

وقد أظهرت النتائج فروقاً جوهرية في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث في المواقف التي تسود المنافسة بين الجنسين، حيث وجد الباحثان أنه عندما يعمل الذكور والإناث في فريق واحد يكون الفرق في دافع الإنجاز أعلى منه في المواقف العادية.

وقام **ميلكيان وجينسبرغ وكولكلوجلو ولين** **(Melkean, Ginsberg, Cuceloglu, Lynn, 1971)** بدراسة دافعية الإنجاز عبر ثقافات مختلفة في أربع دول نامية هي: تركيا، البرازيل، والمملكة العربية السعودية، وأفغانستان، لدى طلاب الجامعة من الذكور في الدول الثلاث الأولى ولدى الإناث والذكور في أفغانستان، وتمت مقارنة هذه الدول الأربع بعينة أخرى من طلاب الجامعة البريطانيين.

واشتملت عينة الدراسة على (115 طالباً تركياً) و(75 طالباً برازيلياً) و(85 طالباً سعودياً) و(221 طالباً أفغانياً، 163 من الذكور و 85 من الإناث) و(624 طالباً بريطانياً)، ومن خلال المقارنة بين الدول الخمس في دافعية الإنجاز، حصل الطلاب من أفغانستان على أعلى درجة في دافعية الإنجاز يليها البرازيل ثم السعودية وتركيا وفي النهاية بريطانيا التي كانت النتيجة الملفتة للنظر في هذه الدراسة.

كما توصلت الدراسة إلى أن جميع الفروق بين الذكور دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) و($\alpha = 0.01$) فيما عدا بين تركيا والبرازيل، وبين تركيا والسعودية، وأوضحت النتائج أيضاً أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز من الإناث في أفغانستان، والفروق بينهما ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

وأجرى **تيديشي (Tedeshi, 1962)** دراسة هدفت توسيع المقارنة عبر الثقافية في دافعية الإنجاز بين الطلاب الإيرانيين الملتحقين بجامعة ولاية يوتا، والطلاب الأمريكيين في مواقف منافسة ومواقف محايدة، حيث شارك في الدراسة (30) طالباً أمريكياً و(30) طالباً إيرانياً في مستوى البكالوريوس، تتراوح أعمارهم بين (19 إلى 28) سنة، واستخدم في الدراسة اختبار (T.A.T) المكون من (4) صور.

وأشارت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الإيرانيين والطلاب الأمريكيين في الدافعية للإنجاز في مواقف المنافسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الإيرانيين والطلاب الأمريكيين في الدافعية للإنجاز في المواقف المحايدة، كذلك أشارت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى الطلاب الأمريكيين في المواقف المنافسة والمحايدة، ووجود فروق بين مجموعة الطلاب الإيرانيين في مواقف المنافسة والمجموعة في مواقف محايدة في دافعية الإنجاز لصالح المجموعة في مواقف منافسة.

يتضح من عرض الدراسات السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز عبر ثقافات وقوميات مختلفة، وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين هذه المجتمعات والثقافات، على الرغم من توصل بعض نتائج الدراسات الأخرى لوجود تشابه كبير بين بعض الدول في الدافعية للإنجاز، ويُرجع الباحثون السبب وراء وجود التشابه والفروق بين الثقافات والمجتمعات المختلفة، والقوميات داخل المجتمع الواحد إلى العديد من العوامل الاجتماعية والنفسية والثقافية والسياسية، والظروف المثيرة أو المشجعة للإنجاز في هذه المجتمعات، فوجد أن المجتمع أو الثقافة التي تشجع الاستقلال والنجاح التنافسي والتدريب على الاعتماد على النفس، والمجتمع الذي يحكمه قاعدة الاختيار المفتوح والديمقراطية وإمكانية الحراك والتسامح، يتمتع أفراده بدافعية إنجاز عالية ويميل لأن ينتج أفراداً منجزين.

ومن خلال عرض الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز نجد عدم وجود تجانس في نتائج هذه الدراسات، ويمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات، وهي:

أولاً: دراسات كشفت نتائجها عن تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز.

ومن هذه الدراسات: حسن (1989)، (House, 1974; Melkean et al., 1971) فيرى حسن (1989) أن الذكور ذوي دافعية أكثر للإنجاز بشكل يمكن تصوره على أنه سمة شخصية راسخة إلى حد ما يتبع ذلك ارتفاع في مستوى الحاجة للمعرفة وتوكيد الذات. وأرجع هؤلاء الباحثون تفوق الذكور على الإناث إلى عمليات التنشئة الاجتماعية، فقد وجد أن الأسرة تشجع الذكور على تنمية المهارات المعرفية وتنمي عندهم سلوكيات التنافس والتحدي والشعور بالمسؤولية والاستقلال، بينما تشجع الإناث على تنمية المهارات الاجتماعية ويظهرون الحماية الزائدة لهن، وهذا ما توصل إليه زياد (2005) الذي أكد تفوق الذكور على الإناث في أبعاد: المنافسة، والرغبة في التفوق والارتقاء، والقدرة على الاستقلال، والقدرة على الإتقان.

ثانياً: دراسات كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

ومن هذه الدراسات: كنعان (2003) وعطية (2002) والفحل (1999) وعبابنه (1999) وخليفة (1997) وأبو جابر (1993) وموسى، أبو ناهية (1988) وتركي (1986)، (Hinkley, Mclnerney & Marsh, 2001) ويرى هؤلاء الباحثون أن هذه النتيجة ليست مفاجئة وخاصة مع اختفاء النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور والإناث، فكلاهما أصبح يلقى نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام والتشجيع على التفوق في الدراسة والعمل، كذلك أصبحت الفرص التعليمية والمهنية متاحة لكل من الجنسين.

ثالثاً: دراسات كشفت نتائجها عن تفوق الإناث على الذكور في الدافعية للإنجاز.

ومن هذه الدراسات: العمران (1994)؛ (Salili, 1996) كذلك أشارت نتائج دراسة الفحل (1999) لتفوق الإناث المتفوقات على الذكور المتفوقين في دافعية الإنجاز، بينما لا توجد فروق بين الإناث ذوي التحصيل العادي والذكور العاديين، وأشارت نتائج دراسة أبو

جابر (1993) لتفوق الإناث على الذكور في الصف السادس في دافعية الإنجاز وعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بينهم في الصف التاسع. وأشار بعض الباحثون أن الإناث قد تتفوق على الذكور في بعض أبعاد دافعية الإنجاز مثل الثقة بالنفس والمرونة والطلاقة والجاذبية الاجتماعية، وقد يعود ذلك نتيجة المساواة التي أصبحت تتمتع بها الإناث، فأصبحت تحاول بإصرار واجتهاد أن تتفوق في مجال التعليم والعمل.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها بالفرع الأكاديمي فلم تتوصل إلى نتائج منسجمة فأشارت دراسات لعدم وجود فروق بين الفروع الأكاديمية المختلفة بينما أشارت دراسات أخرى لوجود فروق دالة بينهم، فأشارت دراستي زياد (2004) والمومني (1993) إلى وجود فروق بين الفرع الأكاديمي العلمي والأدبي في دافعية الإنجاز لصالح الفرع الأكاديمي العلمي، وأشارت نتائج دراسة كنعان (2003) لوجود فروق دالة بين الكليات المختلفة في الجامعة في دافعية الإنجاز، بينما أشارت دراسة عبابنه (1999) لعدم وجود فروق دالة بين الكليات المختلفة في دافعية الإنجاز، وأشارت دراسات شمايلة (1999) والسيد (1996) وحسن (1988) عدم وجود فروق بين الفروع الأكاديمية المختلفة في دافعية الإنجاز.

ويتضح أيضاً قلة الدراسات العربية التي تناولت دافعية الإنجاز عبر ثقافات ودول مختلفة، وبين فئات مختلفة داخل المجتمع الواحد، فالدراسة الحالية هي من الدراسات القليلة التي درست دافعية الإنجاز في منطقة الجليل الأسفل، ومن هنا تبرز أهمية إجراء مثل هذه الدراسة من حيث موضوعها، وهو محاولة الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب العرب واليهود وتأثرها بالجنس والتخصص والتفاعل بين هذه المتغيرات لدى طلبة المدارس الثانوية، ومن حيث مكان إجرائها وهو منطقة الجليل الأسفل في فلسطين، كما أن نتائج الدراسات السابقة لم تكن واحدة، فقد أظهرت تضارباً أحياناً، مما يبرر إجراء مثل هذه الدراسة التي يتوقع أن تؤيد بعض النتائج أو تعارض نتائج أخرى.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمجتمع الدراسة وعينتها ومتغيراتها وإجراءاتها والتحليلات الإحصائية المستخدمة في التوصل إلى النتائج.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة المدارس الثانوية الحكومية (العربية واليهودية) في منطقة الجليل الأسفل للعام الدراسي 2007/2006، وقد بلغ عدد الطلبة في هذه المدارس (7532) طالباً وطالبة منهم (5030) طالباً وطالبة في المدارس العربية شكلوا ما نسبته (66.8%) من مجتمع الدراسة، و(2502) طالباً وطالبة في المدارس اليهودية شكلوا ما نسبته (33.2%) من مجتمع الدراسة موزعين على (19) مدرسة ثانوية منهم (14) مدرسة عربية و (5) مدارس يهودية، وتم الحصول على هذه الأعداد من السجلات الرسمية للمدارس الثانوية، ويبين جدول رقم (1) مجتمع الدراسة وفقاً للمدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجليل الأسفل.

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

الفرع \ نوع المدرسة		عربية	يهودية	المجموع الكلي
أدبي	ذكور	968	595	1563
	إناث	1419	894	2313
المجموع		2387	1489	3876
علمي	ذكور	1072	405	1477
	إناث	1571	680	2179
المجموع		2643	1013	3656

عينة الدراسة:

تم اختيار الطلاب من كل المدارس الثانوية الحكومية (العربية واليهودية) في منطقة الجليل الأسفل، حيث تم تقسيم المدارس الثانوية الحكومية في الجليل الأسفل إلى نوعين، المدارس العربية والمدارس اليهودية، وتم اختيار المدارس العربية عن طريق وضع أسماء كل مدرسة من المدارس العربية الـ (14)، على ورقة داخل سلة، واختيار المدارس اليهودية عن طريق وضع أسماء كل المدارس الـ (5) داخل سلة أخرى، ومن ثم اختيار المدارس عن طريق سحب ورقة مُدَوَّن عليها اسم المدرسة، وتدوينها على ورقة خارجية، وإرجاع نفس الورقة إلى السلة مرة أخرى، بحيث إذا سحبت نفس الورقة مرة أخرى لا تدوَّن.

تكونت عينة الدراسة من (786) طالباً وطالبة شكّلت ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة موزّعين على متغيرات الدراسة: (نوع المدرسة: عربية/يهودية، الجنس: ذكور/إناث، التخصص: علمي/أدبي) من الطلبة المسجلين للدراسة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2007/2006 في المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، موزّعين على النحو التالي:

(524) طالباً وطالبة من المدارس العربية شكّلوا ما نسبته (66.7%) و(262) طالباً وطالبة من المدارس اليهودية شكّلوا ما نسبته (33,3%) من عينة الدراسة، وبلغ عدد الذكور في الدراسة (279) طالباً بنسبة (35.4%) بينما بلغ عدد الإناث (507) طالبة بنسبة (64.6%)، كما وبلغ عدد الطلاب في الفرع الأدبي (381) طالباً وطالبة شكّلوا ما نسبته (48.5%) بينما بلغ عدد الطلاب في الفرع العلمي (405) طالباً وطالبة شكّلوا ما نسبته (51.5%) والجدول رقم (2) يوضّح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (2)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

الفرع / نوع المدرسة		عربية	يهودية	المجموع الكلي
أدبي	ذكور	98	55	153
	إناث	126	102	228
المجموع		224	157	381
علمي	ذكور	88	38	126
	إناث	212	67	279
المجموع		300	105	405

أداة الدراسة:

استخدم الباحث أداة بحث رئيسية هي استبانة دافعية الإنجاز، باللغتين العربية لقياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة في المدارس الثانوية العربية، وباللغة العبرية لقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية اليهودية، وقد تم اتباع الإجراءات التالية في إخراج الاستبانة بصورتها النهائية:

1. تم الرجوع إلى الأدب السابق المتعلّق بموضوع دافعية الإنجاز والاطلاع على المقاييس المستخدمة لقياس دافعية الإنجاز.
2. تم الاعتماد على مقياسين مترجمين إلى اللغة العبرية والمستخدمين في ثلاثة رسائل ماجستير في جامعة بار-إيلان وجامعة حيفا وتم الاعتماد على مقياسين بعد دمجهما وليس على مقياس واحد لعدد الفقرات القليلة نسبياً لكل من المقياسين على حدا، وذلك بناءً على طلب المحكّمين بزيادة عدد الفقرات، أما المقياسين فهما:

أ. مقياس دافع الإنجاز (Mehrabian, 1968):

قام ميربين (Mehrabian, 1968) ببناء مقياس لقياس دافعية الإنجاز، وتعود الأسباب التي دفعته لبناء هذا المقياس إلى درجة الثبات المنخفضة التي يتمتع بها مقياس دافعية الإنجاز المعروف لميكللاند (McClellend)، المعتمد على اختبار T.A.T، كذلك درجة التعقيد العالية

في وضع العلامة والتدريب الخاص الذي يتطلبه، وقد صمم ميربين المقياس للتمييز بين الأشخاص الذين يملكون دافع عالي للإنجاز، بحيث يكون دافعهم للإنجاز أكبر من تجنُّب الفشل، والأشخاص الذين يملكون دافع منخفض للإنجاز بحيث يكون دافعهم لتجنُّب الفشل أكبر من دافع الإنجاز.

ويشير ميربين (Mehrabian, 1968) أن درجة الصدق والثبات للمقياس الذي صممه عالية جداً، حيث بلغت درجة الثبات التي تمَّ حسابها بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد (10) أسابيع هي (0.78)، وتبلغ درجة صدق المقياس (0.64)، كذلك يتكون الاختبار من (24) فقرة.

وتمّ استخدام هذا الاختبار في (Fridman, 1974) و (Giora, 1983) حيث تراوحت درجة الصدق بين (0.35 – 0.68) بين كل فقرة ودرجة ارتباطها مع النتيجة النهائية.

ب. مقياس دافع الإنجاز (Elliot & Church, 1997):

تم تطوير هذا المقياس المكوّن من (18) فقرة لقياس دافعية الإنجاز، على المفحوص في هذا المقياس أن يعبّر عن موافقته على كل عبارة من العبارات، حيث بلغت درجة الصدق الداخلي للمقياس ($\alpha = 0.85$)، واستخدم هذا المقياس في (Ronit, 2003)، حيث بلغت درجة صدق المقياس (0.78).

3. تم ترجمة المقياسين إلى اللغة العربية من قِبل النحويين، حيث تكوّنت الصورة الأولية لمقياس الدراسة من (42) فقرة.

4. بعد حذف الفقرات المتشابهة عُرض المقياس على هيئة التحكيم والتي تكونت من (12) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وفي كليات وجامعات في منطقة الجليل، وذلك للتأكد من مناسبة الفقرات وشموليتها لقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية بلغة سليمة وسهلة وعبرت عما وضعت لقياسه.

5.تكونت الاستبانة من قسمين رئيسيين هما:

القسم الأول: وتضمن البيانات الشخصية عن المستجيب بهدف تحديد مستويات المتغيرات المستقلة.

والقسم الثاني: اشتمل على (30) فقرة طلب من الطلاب/الطالبات العمل على التعبير عن مدى انسجام كل فقرة من الفقرات مع دافعيتهم للإنجاز.

وتكون الاستجابة على المقياس وفق ما يلي:

- **دائماً:** وتعطي خمس درجات للفقرة الموجبة ودرجة واحدة للفقرة السالبة.
- **غالباً:** وتعطي أربع درجات للفقرة الموجبة ودرجتان للفقرة السالبة.
- **أحياناً:** وتعطي ثلاث درجات للفقرة الموجبة وثلاث درجات للفقرة السالبة.
- **نادراً:** وتعطي درجتان للفقرة الموجبة وأربع درجات للفقرة السالبة.
- **أبداً:** وتعطي درجة واحدة للفقرة الموجبة وخمس درجات للفقرة السالبة.

صدق الأداة:

لأداة الدراسة صورتان، الصورة الأولى باللغة العبرية والمحكمة من قبل طاقم من هيئة التدريس في قسم علم النفس في جامعة بار-إيلان، وجامعة حيفاء والمستخدمة في (Giora, 1983; Fridman, 1974 & Ronit, 2003).

كذلك تم عرضها على لجنة من المحكمين من خارج الجامعة حيث تم حذف بعض الفقرات التي لا تتلاءم مع المرحلة لطلاب المرحلة الثانوية مثل:

أفضّل العمل بوظيفة معروفة لدى الناس وأجرها عالي، على العمل الذي أقوم أنا بتعريفه وأجرها منخفض.
أفضّل العمل الهام والصعب حتى مع احتمالية نسبة للخسارة (50%).
أفضّل العمل المستقل مع احتمالية للخسارة (50%) على العمل لدى شركة أخرى.

وتمّ تعديل بعض الفقرات ومن ثم تمّ عرضها على وزارة التربية والتعليم في مدينة القدس، حيث طُلب مني إضافة ملاحظة هي أن **"الإجابة على الاستبانة هو أمر اختياري وليس إجباري ولا يوجد داعي لذكر الاسم"**.

أما الصورة الثانية فهي باللغة العربية، وقد ترجمت من اللغة العبرية إلى اللغة العربية وللتأكد من صدقها، تم عرضها على لجنة محكمين مكونة من (12) عضواً من هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، ومختصين في مجال التربية وأعضاء من هيئات تدريس في كليات التربية في منطقة الجليل، وقد طُلب من أعضاء لجنة التحكيم إبداء آراءهم حول مدى ملاءمة فقرات الأداة وشموليتها لقياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، وحذف ما يرونه غير مناسب واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديل وإضافة فقرات جديدة، واعتبرت موافقة عشرة منهم على الفقرات دليلاً على صدق محتواها، حيث تم تعديل بعض الفقرات مثل:

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أنا قلق من إمكانية حصولي على علامة منخفضة في مادة معينة.	أقلق من إمكانية حصولي على علامة متدنية في بعض المواد الدراسية.
يهمني إنجاز عملي بشكل جيد حتى وإن سبب ذلك أضراراً بعلاقتي مع زملائي.	يهمني إنجاز عملي على خير وجه حتى وإن أضر ذلك بعلاقتي مع زملائي.
في وقت الفراغ أفضل كتاباً معلوماتياً وكُتب بشكل جيد.	أفضل قراءة الكتب المعلوماتية في أوقات فراغي.

كذلك تم حذف بعض الفقرات نتيجة تكرارها في المقياسين المستخدمين لقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية.

الفقرة التي حذفت	الفقرة المستخدمة في الاستبانة
أفضل المهمات السهلة على المهمات الصعبة التي تشكل تحدياً لي.	أتجنب القيام بعمل صعب يشكل تحدياً لي.
أفضل مواقف المنافسة التي قدرتي فيها أكبر من قدرة الآخرين على المواقف التي تتساوى قدرتي مع قدرة الآخرين.	أفضل الاشتراك في لعبة جماعية على التنافس مع شخص آخر.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية، مؤلفة من (60) طالباً وطالبة (30) طالباً عربياً و(30) طالباً يهودياً من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا حيث بلغ (0.81)، واعتبرت هذه القيمة مقبولة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح الأداة:

تم ترجمة سلم الإجابة اللفظي إلى سلم رقمي تراتيبي، حيث أعطيت دائماً للفقرات الموجبة (5) علامات، وغالباً (4) علامات، وأحياناً (3) علامات، ونادراً علامتان، وأبداً علامة واحدة، والعكس للفقرات السالبة، وبعد ذلك استخرجت، علامة كل طالب على الأداة، بحيث حدد العلامة الدنيا (30)، والعلامة العليا (150) على الأداة.

إجراءات الدراسة:

- لتسهيل مهمة تطبيق وجمع البيانات، حصل الباحث على رسالة من عمادة البحث العلمي في جامعة اليرموك، تخاطب المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، ولمن يهمهم الأمر في منطقة الجليل، وبعد رفض وزارة التربية والتعليم في لواء الشمال الموجودة في مدينة الناصرة إعطاء الباحث رسالة لتوزيع الاستبانات في المدارس العربية واليهودية في منطقة الجليل الأسفل، وادعائها بأنها غير مسؤولة عن المعاملات الآتية

من الجامعات خارج إسرائيل، وتم الاتصال مع وزارة التربية والتعليم الرئيسية في مدينة القدس حيث طلب من الباحث إرسال رسالة الجامعة باللغة الإنجليزية، ومن ثم مخطط البحث الذي قد ترجمته إلى اللغة العبرية، بعد رفضه باللغة العربية، ومن ثم طُلب من الباحث إرسال كيف سأقوم بإجراءات جمع البيانات بالتفصيل وإرسال الاستبانة باللغة العربية وأُمر الباحث أن أكتب في الفصل الأول أن الاشتراك في البحث هو أمر اختياري وليس إجباري ولا داعي لذكر الاسم، كذلك أن الاستبانة مكتوبة بلغة الذكور، وهي موجهة في هذه الاستبانة للذكور والإناث مع التعديل على فقرة واحدة.

وبعد إرسال التعديل المطلوب، تم توقيع الباحث على اتفاقية تقتضي مني السرية التامة للبيانات وعدم استخدام الاستبانة إلاّ لأغراض البحث الحالي دون ذكر التفاصيل الشخصية.

وبعد شهر ونصف من بداية المراسلة تم الحصول على الموافقة لتطبيق الاستبانة في المدارس العربية واليهودية في منطقة الجليل.

- تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (786) طالباً وطالبة، من خلال تقسيم نوع المدارس إلى نوعين، المدارس العربية والمدارس اليهودية، ومن ثم اختيار عدد من الصفوف من المدارس العربية والمدارس اليهودية تتضمن وجود صفوف علمية وصفوف أدبية، علماً بأن المدارس مختلطة (ذكور، إناث).

- تم الاستفادة من موقف التطبيق التجريبي، الذي هدف إلى معرفة درجة ثبات الأداة بحيث أمكنه التعرف على الأسئلة المتوقعة والاستفسارات من قِبل الطلاب، كذلك معرفة الجو المناسب للتطبيق.

- بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها تم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة في الفصل الأول للعام 2007/2006، وتم إجراء عملية تطبيق المقياس خلال تواجد أستاذ

المادة مع الطلبة في الحصة التي تم فيها التطبيق لتسهيل وضمان عملية انضباط وجديّة الطلاب.

- في بداية التطبيق، قام الباحث بالتعريف عن نفسه والجامعة التي يدرس بها، وتوضيح الهدف من إجراء الدراسة، وأن هذا المقياس ليس اختباراً وأن العبارات المتضمنة في المقياس ليس فيها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هي وجهة نظر مع ضرورة أخذ الأمر بجدية واهتمام وأن إجاباتهم على المقياس لن تستخدم إلاً لغرض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد، كذلك تم شرح كيفية الإجابة على فقرات الأداة والانتباه لتسجيل البيانات الشخصية المطلوبة.
- استغرق تطبيق المقياس مدة (15–20) دقيقة لكل صف.
- تم جمع الاستبانات وتفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ومن ثم أُدخلت إلى الحاسوب، كي يتم تحليلها، وفقاً لمتطلبات الإجابة على أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة المتغيرات التالية:

أ. المتغيرات المستقلة:

1. **نوع المدرسة** وله مستويان:

– عربية. – يهودية.

2. **الجنس** وله مستويان:

– ذكر. – أنثى.

3. **الفرع الأكاديمي** وله مستويان:

– علمي. – أدبي.

ب. المتغير التابع:

– دافعية الإنجاز.

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

أُجريت العمليات الإحصائية التالية:

- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لحساب ثبات المقياس.
- تحليل التباين الثلاثي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يشتمل هذا الفصل على عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وذلك حسب سؤالي الدراسة، والمتعلقة بدافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، ومعرفة الفروق في دافعية الإنجاز حسب متغيرات الدراسة المستقلة (نوع المدرسة، الجنس، الفرع الأكاديمي).

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد ثلاثة مستويات لدافعية الإنجاز، على اعتبار أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز الذي يزيد عن (119) يعد مرتفعاً في دافعية الإنجاز وهي (+) انحرافين معياريين (+2ع)، بناءاً على تصحيح أداة القياس المستخدمة في قياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وتم اعتبار المتوسطات الحسابية التي تنحصر بين (83-118) هي مستويات متوسطة لدافعية الإنجاز، واعتبر المتوسط الحسابي الذي يقل عن (82) ذا دافعية إنجاز منخفضة وهي (-) انحرافين معياريين (-2ع)، كما هو مبيّن في الجدول رقم (3):

جدول رقم (3)

تصنيف مستوى الدافعية

مستوى الدافعية	المتوسط الحسابي
منخفض	82 أو أقل
متوسط	83-118
مرتفع	119 أو أكثر

وتم الاستناد في هذا التصنيف إلى نظرية الدافعية التي ترى أن دافعية الإنجاز لا تكون موجودة لدى أفراد وغير موجودة لدى أفراد آخرين، وإنما هي متّصل بين مستوى عالي في الدافعية ومستوى منخفض في الدافعية وبينهما مستوى متوسط.

ويبين الجدول رقم (4) توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على المستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) حسب دافعية الإنجاز.

الجدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستوى دافعية الإنجاز

مستوى الدافعية	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
منخفض	26	3.3
متوسط	746	94.9
مرتفع	14	1.8
المجموع	786	100.0

يتبين من الجدول أعلاه أن مستوى الدافعية المتوسط حصل على أعلى تكرار بلغ (746) وبنسبة مئوية بلغت (94.9%)، مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة كان لديها مستوى دافعية متوسط، بينما بلغت النسبة المئوية لمستوى الدافعية المنخفض على (3.3%) وبتكرار (26)، تلاه مستوى الدافعية المرتفع بتكرار بلغ (14) وبنسبة مئوية بلغت (1.8%)، أي أن عدد الطلاب الذين صنفوا في المستوى المنخفض والمرتفع يعد قليلاً نسبياً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل تعزى لنوع المدرسة أو الجنس أو الفرع الأكاديمي أو التفاعل بينها؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل تبعاً لمتغيرات، نوع المدرسة أو الجنس أو الفرع الأكاديمي أو التفاعل بينها والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل وفقاً لمتغيرات نوع المدرسة، والجنس، والفرع الأكاديمي

نوع المدرسة	الجنس	الفرع الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عربية	ذكر	علمي	100.42	9.706
		أدبي	99.54	8.338
		المجموع	99.98	9.041
	أنثى	علمي	104.14	9.112
		أدبي	101.84	7.488
		المجموع	103.29	8.607
	المجموع الكلي	علمي	103.06	9.424
		أدبي	100.92	7.904
		المجموع	102.18	8.885
يهودية	ذكر	علمي	94.62	6.722
		أدبي	93.87	5.634
		المجموع	94.18	6.085
	أنثى	علمي	96.65	9.117
		أدبي	96.50	8.350
		المجموع	96.56	8.633
	المجموع الكلي	علمي	95.90	8.333
		أدبي	95.58	7.596
		المجموع	95.71	7.886
المجموع الكلي	ذكر	علمي	98.65	9.272
		أدبي	97.35	7.889
		المجموع	97.96	8.581
	أنثى	علمي	102.41	9.632
		أدبي	99.48	8.300
		المجموع	101.10	9.167
	المجموع الكلي	علمي	101.24	9.669
		أدبي	98.67	8.202
		المجموع	100.02	9.088

يبيّن الجدول أعلاه تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (نوع المدرسة، الجنس، الفرع الأكاديمي). حيث حصلت المدارس العربية على متوسط حسابي بلغ (102.18) مقابل (95.71) للمدارس اليهودية، وبالنسبة للجنس حصل الإناث على متوسط حسابي بلغ (101.10) مقابل (97.96) للذكور، وبما يتعلق بالفرع الأكاديمي فقد حصل الفرع الأكاديمي العلمي على متوسط حسابي (101.24) مقابل (98.67) للفرع الأكاديمي الأدبي.

وفيما يتعلق بالذكور والإناث في التخصصين العلمي والأدبي في المدارس العربية، حصلت الإناث في الفرع الأكاديمي العلمي على أعلى متوسط حسابي في دافعية الإنجاز بلغ (104.14) تلاه الإناث في الفرع الأكاديمي الأدبي بمتوسط حسابي (101.84)، ثم الذكور في الفرع الأكاديمي العلمي بمتوسط حسابي (100.42) وأخيراً حصل الطلاب الذكور في الفرع الأكاديمي الأدبي على أقل متوسط حسابي بلغ (97.35) في دافعية الإنجاز بلغ (99.54).

أما بالنسبة للذكور والإناث في التخصصين العلمي والأدبي في المدارس اليهودية نرى أن الإناث في الفرع الأكاديمي العلمي حصلن على أعلى متوسط حسابي في دافعية الإنجاز وصل إلى (96.65)، تلاه الإناث في الفرع الأكاديمي الأدبي بمتوسط حسابي بلغ (96.50)، ثم الذكور في الفرع الأكاديمي العلمي بمتوسط حسابي (94.62)، وأخيراً حصل الطلاب الذكور في الفرع الأكاديمي الأدبي على أقل متوسط حسابي في دافعية الإنجاز بلغ (93.87).

وتبين بالاعتماد على الجدول رقم (5) فيما يتعلق بالفرع الأكاديمي العلمي والأدبي أن الطلاب في الفرع الأكاديمي العلمي في المدارس العربية حصلوا على أعلى متوسط حسابي في دافعية الإنجاز بلغ (103.29)، تلاه الفرع الأكاديمي الأدبي في المدارس العربية بمتوسط حسابي (100.92)، تلاه الفرع الأكاديمي العلمي في المدارس اليهودية بمتوسط حسابي

بلغ (96.62) ومن ثم الفرع الأكاديمي الأدبي في المدارس اليهودية بمتوسط حسابي بلغ (96.50).

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي وفقاً لأثر متغيرات نوع المدرسة، والجنس، والفرع الأكاديمي، والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

تحليل التباين الثلاثي لأثر نوع المدرسة والجنس والفرع الأكاديمي والتفاعل بينها في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
نوع المدرسة	5688.602	1	5688.602	79.857	**0.000**
الجنس	1101.458	1	1101.458	15.462	**0.000**
الفرع الأكاديمي	159.251	1	159.251	2.236	0.135
نوع المدرسة × الجنس	18.002	1	18.002	0.253	0.615
نوع المدرسة × الفرع الأكاديمي	49.977	1	49.977	0.702	0.403
الجنس × الفرع الأكاديمي	6.634	1	6.634	0.093	0.760
نوع المدرسة × الجنس × الفرع الأكاديمي	38.998	1	38.998	0.547	0.460
الخطأ	55420.563	778	71.235		
الكلي	64834.632	785			

يتبين من الجدول أعلاه الآتي:

أ. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير نوع المدرسة (عربية، يهودية)، في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، حيث بلغت قيمة (ف) (79.85) وبدلالة إحصائية (0.000)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية بلغ المتوسط للمدارس العربية (102.18) مقابل (95.71) للمدارس اليهودية، وجاءت الفروق لصالح المدارس العربية.

ب. وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة (α = 0.05) تعـزى لأثـر متغيـر الجنس (ذكور، إناث) في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليـل الأسفل، حيث بلغت قيمـة (ف) (15.462) وبدلالـة إحصائيـة (0.000) وبـالرجوع للمتوسطات الحسابية بلغ المتوسط الحسابي للذكور (97.96) مقابل (101.10) للإنـاث، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

ج. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر متغير الفرع الأكاديمي (علمي، أدبي) في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل.

د. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر التفاعل بين متغـيرات الدراسة المستقلة في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية فـي منطقـة الجليـل الأسفل.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلـــى معرفـــة مســـتوى دافعيـــة الإنجاز، وإلى الكشف عن دافعية الإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية فـــي منطقـــة الجليـــل الأسفل، وتفسيرها والتوصيات المقترحة بناءاً على هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس العربية واليهودية الثانوية في منطقة الجليل الأسفل؟"

يظهر من الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز لدى طلبة المـــدارس العربية واليهودية الثانوية بلغ (100.2)، حيث بلغ لدى طلبة المدارس العربية (102.18) ولدى طلبة المدارس اليهودية (95.71)، وتعبّر هذه القيم عن مستوى دافعية إنجاز متوسطة، علـــى اعتبار أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز الذي يزيـــد عـــن (119) يعـــد مســـتوى عاليـــاً من دافعية الإنجاز، بينما تم اعتبار المتوسطات الحسابية التي تنحصر بين (83–118)، هـــي مستويات متوسطة لدافعية الإنجاز، كذلك اعتبر المتوسط الحســـابي الـــذي يقـــل عـــن (82) ذا دافعية إنجاز منخفضة، وذلك بناءاً على تصحيح أداة القياس المستخدمة في قيـــاس دافعيـــة الإنجاز لدى الطلبة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه زياد (2004) في دراســـة حـــول العلاقـــة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصفوف الثاني عشر فـــي المـــدارس العربيـــة الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة، والتي أشارت إلى أن الدافعية للإنجـــاز لـــدى طلبـــة المدارس العربية في منطقة الناصرة التي هي جزء من منطقة الجليل الأسفل كانت متوسطة.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المومني (2005) وكنعـــان (2003) وعبابنه (1999) وهو حصول أفراد هذه الدراسات على درجة متوسطة في دافعية الإنجـــاز، وبذلك نلاحظ أن غالبية الدراسات التي حاولت معرفة مستوى دافعية الإنجاز في مجتمعـــات

مختلفة توصلت إلى حصول عينة الدراسة على مستوى متوسط في دافعية الإنجاز، وهذه النتائج تعتبر طبيعية وذلك بالاستناد إلى نظرية الدافعية التي تشير أن غالبية الناس يصنّفون ضمن المستوى المتوسط في دافعية الإنجاز.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل تعزى لنوع المدرسة أو الجنس أو الفرع الأكاديمي أو التفاعل بينها؟"

وقد تمت الإجابة على السؤال من خلال ما يلي:

أ. أثر متغير نوع المدرسة (عربية، يهودية) في دافعية الإنجاز:

لقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير نوع المدرسة (عربية، يهودية)، في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل لصالح المدارس العربية، وكما هو مبين في الجدول رقم (3) نرى أن المتوسط الحسابي للمدارس العربية (102.18) مقابل (95.71) للمدارس اليهودية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الظروف السياسية السائدة في المنطقة خاصة في الفترة الأخيرة، وبما أنه تم توزيع الاستبانة بعد الحرب الأخيرة بين لبنان وإسرائيل وكون الطلاب اليهود الأكثر تأثراً وخسارة من نتائج الحرب جعلهم يتطلعون إلى احتياجات وأولويات أكثر أهمية مثل الأمن والأمان والسلامة في هذه الفترة، وبعيداً عن التفكير بالإنجازات المستقبلية، كذلك قد يعود إلى صفات يتمتع بها المجتمع اليهودي مثل الواقعية والصراحة والجرأة في التعبير دون تحيّز، وقد انعكس ذلك على إجابات الطلبة، ويتضح ذلك من خلال الفقرة السالبة رقم (18) وهي "أخشى أن أسأل المعلم سؤالاً تافهاً فيعتقد بأنني لست ذكياً"، فكان المتوسط الحسابي لهذه الفقرة لدى طلاب المدارس اليهودية (3.85) وترتيبها بين الفقرات الفقرة (8) مقابل (3.24) لدى طلاب المدارس العربية وترتيبها (19) بين الفقرات.

على العكس من ذلك طلاب المدارس العربية الذين يتسمون بقوة العاطفة والأحاسيس التي تنعكس في إجاباتهم على فقرات الاستبانة، ومن خلال الاطلاع على فقرات الاستبانة، نجد وبشكل واضح التناقض بين إجابات الطلاب العرب على فقرات الاستبانة.

ويتضح ذلك من خلال الفقرات التالية:

الفقرة	المتوسط الحسابي	الفقرة المناقضة	المتوسط الحسابي
أطمح إلى التمكن التام من المادة التعليمية	4.62	أريد ببساطة تجنب الفشل في المادة التعليمية	1.38
أواصل المحاولة حتى أتقن الموضوع الذي أدرسه	4.24	أقلق من إمكانية حصولي على علامة متدنية في بعض المواد الدراسية	1.87
يهمني أن أتفوق على الطلاب الآخرين	4.22	يشغلني احتمالية فشلي بمادة دراسية معينة	1.93

- ملاحظة: الفقرات المناقضة هي فقرات سالبة.

وهذا يدل على عدم الموضوعية في إجابات طلبة المدارس العربية على فقرات الاستبانة المرتكزة على عواطف وأحاسيس الطلبة. تبين ذلك أيضاً من خلال استفسارات الطلاب في المدارس اليهودية حول أسئلة الاستبانة التي كانت أكثر بكثير من أسئلة طلاب المدارس العربية.

كذلك ومن خلال الدراسة المتعمقة لإجابات الطلاب يتضح اهتمام طلاب المدارس اليهودية بالإنجاز الشخصي دون الاهتمام بالآخرين وبعيداً عن مواقف التنافس معهم، فقد حصلت الفقرات "أطمح إلى التمكن التام من المادة التعليمية" و "أفضل تعلم المواد التي تشكّل تحدياً لي لأنها تعلمني أشياء جديدة"، و "يهمني فهم المادة المتعلمة قدر المستطاع" و"آمل أن أحتفظ بمعرفة عميقة بالمادة التعليمية بعد الانتهاء من التعليم" على أعلى متوسطات حسابية، بينما ليس هناك فرق في إجابات الطلبة في المدارس العربية على الفقرات التي تركز على دافع الإنجاز الشخصي والاجتماعي المتعلق بالمنافسة مع الآخرين.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات عديدة التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية في دافعية الإنجاز تعزى للثقافة والعرق والتنشئة والقومية في دافعية الإنجاز، فأشارت نتائج دراسة خليفة (1997) عن وجود فروق جوهرية بين كل من الطلاب المصريين والسودانيين في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لصالح الطلاب المصريين. ولم تذهب بعيداً نتائج دراسات (Bernadett & Stephen, 2002; Salili, 1996; Travis & Anthony, 1975; Melkean et al., 1971) اللواتي أشرن إلى وجود فروق جوهرية في دافعية الإنجاز تعزى للثقافة والعرق والتنشئة والقومية.

كذلك أشارت نتائج دراسة فريدمان (Fridman, 1974) إلى تفوّق شباب المدينة في إسرائيل على الشباب الذين يعيشون في الكيبوتس في دافعية الإنجاز، بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى إلى الثقافة والقومية والتنشئة والعرق ومن هذه الدراسات: الفحل (2000)، (Hinkley et al., 2001; Velma, 1992; Ruhland & Feld,1977; Tedeshi,1962)

ب. أثر متغير الجنس (ذكور، إناث) في دافعية الإنجاز:

لقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل تعزى لأثر متغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الإناث. وقد تعزى أسباب تفوق الإناث على الذكور في دافعية الإنجاز لدى عينة البحث إلى الصورة الجديدة للأنثى العربية في الداخل التي برزت في الآونة الأخيرة، وهي صورة المرأة المتفوقة المنجزة، بسبب تحسّن أوضاعها في مجال العلم والعمل، وإلى الصفات التي تتمتع بها الإناث في المجتمع الإسرائيلي من حرية واستقلال وتساوي الحقوق، وتطبيق الديمقراطية.

إن للمرأة داخل إسرائيل وضعية خاصة لا يمكن تجاهلها أو تجاوزها نتيجة لتحرّك الحركة النسوية إلى بعض التخصصات المهنية ضمن تنسيق ونشاط عام يشمل الجميع في القضايا السياسية والوطنية العامة، فاقتحمت العمل السياسي والذي تصل ذروته في الأحزاب، وتسلّمت المرأة اليهودية مناصب رفيعة في الدولة.

وأصبحت المرأة العربية تلعب دوراً بارزاً في ميادين شتى وتخطت عالم البيت الخاص لتقتحم المجال العام وتساهم به بشكل فعال، فقد ارتفعت نسبة النساء في شتى مراحل التعليم، واستطاعت الكثير من النساء الانخراط في مجالات العلم والعمل وأثبتن جدارتهن ونجحن نجاحاً باهراً.

وذلك يعود أيضاً للظروف الاقتصادية الصعبة، فعمل الرجل لوحده لا يكفي لمواجهة صعوبات الحياة الاقتصادية، فكان لابد من شريك يساعده في زيادة دخل الأسرة للعيش بصورة أفضل، ويظهر ذلك جلياً من خلال زيادة إقبال الإناث على الدراسة في المدارس والجامعات.

ولكن في الوقت نفسه تسلط هذه النتيجة الضوء على التدني النسبي لمستوى دافعية الإنجاز لدى الذكور، وضرورة الالتفات إلى هذه النتيجة، وتقصي أسبابها وطرق حلها، ودراستها دراسة متعمقة، وذلك في ضوء الظروف الاقتصادية الصعبة، والبحث عن العمل ذي الرواتب العالية بغض النظر إذا كان ذلك من خلال وظائف تتطلب الشهادات أو العمل في مجالات وحِرف يدوية دون الحاجة لشهادة علمية تحتاج إلى دراسة أربعة سنوات في الجامعة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات العمران (1995) وأبو جابر (1993) و(Salili, 1996)، اللاتي أشرن إلى تفوق الإناث على الذكور في الدافعية للإنجاز، كذلك تتفق مع نتائج دراسة الفحل (1999) التي أشارت أن المتفوقات من الطالبات حصلن على درجة أكبر بالنسبة لدافعية الإنجاز مقارنة بالطلاب المتفوقين.

بينما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراستي (Melkean et al., 1971) و(House, 1974) اللتين أشارتا إلى تفوق الذكور على الإناث في دافعية الإنجاز، كذلك تعارضت مع دراسات عديدة مثل: زياد (2004) وكنعان (2003) وعطية (2002) وعباينه (1999) وخليفة (1997) وأبو جابر (1993) وموسى وأبو ناهية (1988) وتركي (1986)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز.

ويمكننا استنتاج التناقض الكبير في نتائج الدراسات، حيث أصبحت تمثل قضية الفروق بين الجنسين واحدة من أكثر المشكلات المثيرة للجدل في العديد من البحوث النفسية، ولا سيما في البحوث المتعلقة بدافعية الإنجاز فأصبحت الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز ترتبط بعدة متغيرات منها، طبيعة المجتمعات، والإطار الحضاري الثقافي لهذه المجتمعات، والفترة الزمنية التي تجري فيها الدراسة، ونوع المهام المطلوب إنجازها والظروف المهنية أو المثيرة للإنجاز.

ج. لا يوجد أثر لمتغير الفرع الأكاديمي (علمي، أدبي) على دافعية الإنجاز:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق تعزى لأثر المتغير الأكاديمي (علمي، أدبي) في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، وهذا يعود إلى أن معظم الطلاب في المرحلة الثانوية يتشابهون في التوجه نحو الدراسة والرغبة في إنجاز ما لديهم من مهمات تعليمية والتطلعات المستقبلية بغض النظر عن التخصصات التي سوف يدرسونها في الجامعات، أدبية كانت أم علمية.

وقد تشابهت هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسة التي درست العلاقة بين دافعية الإنجاز والفرع الأكاديمي مثل دراسة المومني (1993) التي أشارت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق بينما تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي تعزى إلى التفاعل بين دافعية الإنجاز والفرع الأكاديمي الذي ينتمي إليه الطالب.

بينما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة زياد (2004) التي أشارت نتائج دراستها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة المدارس الحكومية والخاصة على المقاييس الفرعية لدافعية الإنجاز تعزى إلى متغير التخصص لصالح طلبة الفرع العلمي.

د. لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيرات الدراسة المستقلة في دافعية الإنجاز:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين نوع الدراسة والجنس، في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، وهذا يعني أن تأثير نوع المدرسة في الدافعية للإنجاز لا يتوقف ولا يختلف باختلاف الجنس، كما أن تأثير الجنس في الدافعية للإنجاز لا يختلف باختلاف نوع المدرسة.

أشارت نتائج الدراسة الحالية، عدم وجود فروق تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين نوع المدرسة والفرع الأكاديمي في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية، وهذا يعني أن تأثير نوع المدرسة في الدافعية للإنجاز لا يختلف باختلاف الفرع الأكاديمي (علمي، أدبي) الذي ينتمي إليه الطالب، وأن تأثير الفرع الأكاديمي في دافعية الإنجاز لا يختلف باختلاف نوع المدرسة (عربية، يهودية).

ويلاحظ من الجدول رقم (6)، جدول تحليل التباين الثلاثي، أنه لا يوجد فروق في دافعية الإنجاز تعزى إلى التفاعل بين جنس الطالب (ذكور، إناث)، والفرع الأكاديمي الذي ينتمي إليه الطالب. وهذا يعني أن تأثير الجنس في الدافعية للإنجاز لا يختلف باختلاف مستويات الفرع الأكاديمي (علمي، أدبي)، كذلك فإن تأثير الفرع الأكاديمي في الدافعية للإنجاز لا يختلف باختلاف الجنس (ذكور، إناث)، وبذلك يبدو أن الدافعية موجودة، وتستثار بظروف معينة تتوفر في الفرعين (العلمي والأدبي) وأن هناك تشابه في بعض الظروف لدى طلبة الفرعين.

بالنظر إلى الجدول رقم (6) نرى عدم وجود فروق تعزى لأثر التفاعل الثلاثي بين نوع المدرسة والجنس والفرع الأكاديمي في دافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق بين متوسطات الطلبة في المدارس الثانوية (العربية، واليهودية) في دافعية الإنجاز تعزى إلى التفاعل بين متغير الجنس والفرع الأكاديمي الذي ينتمي إليه الطالب، هذا يعني أن تأثير الجنس على دافعية الإنجاز في المدارس العربية واليهودية، لا يختلف باختلاف الفرع الأكاديمي، وأن تأثير الفرع الأكاديمي على دافعية الإنجاز في المدارس لا يختلف باختلاف الجنس (ذكور، إناث).

كذلك فإن تأثير الجنس في دافعية الإنجاز لا يختلف باختلاف التفاعل بين نوع المدرسة (عربية، يهودية) والفرع الأكاديمي (علمي، أدبي) وأن تأثير الفرع الأكاديمي في دافعية الإنجاز لا يختلف باختلاف التفاعل بين نوع المدرسة (عربية، يهودية) والجنس (ذكور، إناث).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يلي:

1. تركيز جهود البحث المستقبلية على متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في دافعية الإنجاز مثل: المتغيرات الديمغرافية، وخصائص الأسرة، وممارسات التنشئة الاجتماعية، وعوامل البيئة المدرسية.

2. ضرورة إجراء المزيد من بحوث المقارنة في دافعية الإنجاز في مناطق أخرى من أراضي الداخل، كون الطلاب اليهود في منطقة المركز على سبيل المثال يحصلون على نسبة أعلى في اجتياز امتحان الثانوية العامة (البجروت)، وكون الطلاب العرب في منطقة النقب يحصلون على نسبة نجاح متدنية في امتحان الثانوية العامة.

3. الاهتمام بالحفاظ على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب العرب من خلال بناء جامعات عربية داخل مناطق الداخل لاستيعاب عدد كبير من الطلاب الذين لا يجدون لهم مقاعد دراسية، وبسبب شروط القبول الصعبة التي تفرضها الجامعات الإسرائيلية.

4. يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات المقارنة بين الذكور والإناث والفرع الأكاديمي (الأدبي والعلمي) في دافعية الإنجاز وذلك لمحاولة الوصول إلى نتائج تتفق عليها معظم الدراسات.

المـراجـع

المراجع العربية:

أبو جابر، سوزان. (1993). *أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع في مدينة عمّان*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

أبو علاّم، رجاء. (2004). *التعلّم، أسسه وتطبيقاته*. عمّان: دار المسيرة.

أبو علاّم، رجاء. (1986). *علم النفس التربوي*. الكويت: دار القلم.

الأعسر، صفاء. (1988). دراسات في علم النفس. مركز *البحوث التربوية*، جامعة قطر، 24.

الأعسر، صفاء وقشقوش، إبراهيم وسلامة، محمد. (1983). دراسات في تنمية دافعية الإنجاز. مركز *البحوث التربوية*، جامعة قطر، 2.

باهي، مصطفى وشلبي، أمينة. (1998). *الدافعية: نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مركز الكتاب.

تركي، آمنة. (1990). *دراسة دافعية الإنجاز، تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

تركي، مصطفى. (1986). الخوف من النجاح عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف منافسة. *مجلة العلوم الاجتماعية*. جامعة الكويت، 14(4)، 115-134.

توق، محيي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. عمّان: دار الفكر.

حسن، حسن علي. (1998). سيكولوجية *الإنجاز*، الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسن، حسن علي. (1989). المرأة ودافعية الإنجاز: دراسة نفسية مقارنة لدافعية الإنجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المتعلقة بها لدى الذكور والإناث في المجتمع المصري. *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 17(2)، 19-32.

حسين، محيي الدين. (1988). الدافعية إلى الإنجاز عند الجنسين. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (5)، 29-39.

خليفة، عبداللطيف. (2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفة، عبداللطيف. (1997). دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (44)، 6-38.

رشاد، موسى. (1994). *علم النفس الدافعي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

زياد، محمود. (2004). *العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

زيدان، الشناوي. (1989). العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات. *مجلة الخليج*، الرياض، (29)، 49-59.

الشمايلة، نسرين. (1999). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة إربد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السيد، أحمد البهي. (1996). علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *بحوث ودراسات تربوية*، (18)، 42-58.

صابر، عبير. (2003). *برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عبابنة، محمد. (1999). *مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عدس، عبدالرحمن وتوق، محيي الدين. (2005). *المدخل إلى علم النفس*. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عطية، عمر الفاروق. (2002). *دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين "دراسة ارتقائية مقارنة"*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

العمران، جيهان. (1995). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين. *دراسات العلوم الإنسانية*، 22أ(6)، 2545-2572.

الفحل، نبيل. (2000). دراسة تقرير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية (دراسة ثقافية). *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (53)، 6-24.

الفحل، نبيل. (1999). دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (49)، 70-84.

قطامي، يوسف. (1992). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمّان. *مجلة دراسات*، 20(2)، 232-268.

قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت. (1979). *دافعية الإنجاز وقياسها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كنعان، صفوت. (2003). *العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

محمد، محمد جاسم. (2004). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد، محمود عبدالقادر. (1977). *دراستان في دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود، نائلة. (1991). *دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

موسى، رشاد وأبو ناهية، صلاح. (1988). الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (5)، 83-91.

المومني، عبداللطيف. (1993). *أثر دافعية التحصيل والجنس والفرع الأكاديمي على التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المومني، قتيبة. (2005). *العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نشواتي، عبدالمجيد. (2003). *علم النفس التربوي*. عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Atkinson, J. W., (1974). *Motivation and Achievement*. Washington: V. H. Winston & Sons.

Ball, Samuel. (1977). *Motivation in education*. New York: Academic Press.

Bernadette, kovach., & Stephen, Hillman. (2002). African and Arab American achievement motivation: Effects of minority membership. *Paper presented at the annual conference of the American psychological Association. (Eric Document No. ED 472 929)*, 1-24.

Child, Dennis. (1973). *Psychology and the teacher*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Elliot, A., & Church, M. (1997). A Hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Fridman, Nili. (1974). *The Connection between the socialization process and the achievement motive*. Unpublished M.A Dissertation, Bar-Ilan University, Ramat-Gan.

Giora, Zakin. (1983). *The influence of collective sleeping arrangements and family sleeping arrangements on achievement motivation and social status of kibbutz boys*. Unpublished M.A Dissertation, Bar-Ilan University, Ramat-Gan.

Hermans, H. J. (1970). A Question naira Measure of achievement Motivation. *Journal of applied psychology*. 54, 353-363.

Hinkley, John, Mclnerney, Dennis, & Marsh, Herbert. (2001). The multi-faceted of school achievement motivation: A Case for Social Goals. *Paper presented at the annual meeting of American Education Research Association (Eric Document No. ED 453 016)*, 1-14.

House, W. (1974). Actual and perceived differences in made and female expectancies and minimal fools levels as a function of competition. *Paper presented at the annual conference of the American psychological Association. (Eric Document No. ED 415 340)*, 1-13.

Loree, M. (1970). *Psychology of education*. New York: Ronald Press Company.

Maehr, M. L., (1974). Culture and achievement motivation. *American psychologist*, 29, 887-896.

Mehrabian, A. (1968). A males and females scales of the tendency of achieve. *Educational and Psychology Measurement*, 28, 493-502.

Melkean, L., Ginsberg, A., Cuceloglu., & Lynn. (1971). Achievement motivation in afhanistan Brazil, Saudi Arabia and Turkey. *The journal of Social Psychology*, 83, 183-184.

Morgan, Sherry., & Mausner, Bernard. (1973). Behavioral and fantasized indicators of avoidance of success in men and woman. *Journal of Personality*, 41(3), 454-470.

Pintrich, Paul, & Maehr, Martin. (1995). *Culture, Motivation and Achievement*, London: JAI Press Ine.

Pokay, P., & Blumenfeld, P. (1990). Predicting achievement of early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.

Ronit, Zvirin. (2003). *The Distinction between successful and unsuccessful procrastinators based on perfectionism, locus of control and achievement foals.* Unpublished M. A dissertation, Haifa University.

Ruhland, David, & Feld, Sheila. (1977). The Development of achievement motivation in Black and White Children. *Child Development*. 48(4), 1362-1368.

Salili, Farideh. (1996). Achievement motivation a cross-cultural comparison of British and Chinese students. *Journal of Educational Psychology*, 16(3), 65-74.

Stipek, Deborah. (2002). *Motivation to learn integrating theory and practice*, Boston: Allyn & Bacon.

Tedeshi, James. (1962). Cross-Cultural study of the T.T assessment for achievement motivation: Americans and Persians. *The Journal of Social Psychology*, 58, 234-277.

Travis, Chery, B., & Anthony, Sharon, E. (1975). Ethnic composition of school and achievement motivation. *Journal of Psychology*, 89(2), 271-279.

Velma, Dora. (1992). Achievement motivation in eighth grade student of tow ethine groups menchace. *Paper presented at the meeting of southwest education research Association. (Eric Document No. ED 426 837)*, 1-16.

Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Renehort & Winston.

Woolfolk, Anita, E. (1995). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

ملحق رقم (1)

أسماء محكّمي الاستبانة

- أ. د. شـــفيق علاونـــــه.
- د. إبراهيـــم يعقـــوب.
- د. عمــــاد الســــعدي.
- د. أحمــــد قواسمـــــه.
- د. أســــامة بطاينــــه.
- د. محمـــــد صوالحـــه.
- د. محمـــــود خليـــــل.
- د. غـــــازي يحيـــــى.
- د. ســــهيل حســـــين.
- د. هيثـــــم طـــــه.
- د. رونيــــة جرايســـي.
- د. سمــــير زعــــبي.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

الرقم: ب د/١٠٧/ ١٨٤٥
التاريخ: ١٤٢٧/
الموافق: ٢٠٠٦/ ٨ / ٢٠

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

لمن يهمه الأمر

يقوم الطالب علاء احمد نايف دلالشه ورقمه الجامعي (٢٠٠٤٤٠٢٠٣٠) بإعداد رسالة الماجستيربعنوان دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل (دراسة مقارنة)، ويحتاج إلى توزيع استبانات للمدارس الثانوية في منطقة الجليل، يرجى تسهيل مهمته لإتمام الدراسة على أكمل وجه.

/عميد البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د فواز العبد الحق

نسخة / ملف الطالب.
و ر / إ ب
٢٠٠٦/٨/٢٩

جامعة اليرموك
عمادة البحث العلمي
والدراسات العليا

ر/١٠٧/

اربد- الأردن Irbid-Jordan E-Mail:graddean@yu.edu.jo فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٢١ Fax:962-2-7211121 http://graduatestudies.yu.edu.jo تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ Tel:962-2-7211111

מדינת ישראל
משרד החינוך
לשכת המדען הראשי

ירושלים, ח' חשון, תשס"ז
30 אוקטובר, 2006
10.32 1266

נספח I

אל:
מנהל בית הספר

שלום רב,

הנדון: בקשה לאיסוף מידע לצורכי המחקר בנושא
"מוטיבציה הישגית של תלמידים בבתי ספר תיכון בגליל"

מר עלאא דלאשה מבקש לאסוף מידע לצורך המחקר אותו הוא מבצע במסגרת לימודיו לקראת תואר שני בפסיכולוגיה חינוכית באוניברסיטת ירמוך שבירדן.

מטרת המחקר היא לבחון האם קיימים הבדלים בין התלמידים במוטיבציית ההישג לפי מגדר (בנים לעומת בנות), מגמת הלימוד (מגמה ריאלית לעומת מגמה הומנית) והמגזר אליו שייך בית הספר (המגזר היהודי לעומת המגזר הערבי). זאת, באמצעות שאלון אנונימי אותו יתבקשו הנבדקים, תלמידי כיתות י'-י"ב, למלא בכיתה.

לאור עמידתה של הבקשה שבנדון בכל התנאים הנוגעים בדבר הקבועים בנוהל "אישור איסוף מידע במוסדות החינוך", הוחלט להתיר את איסוף המידע המבוקש בקרב תלמידי כיתות י'-י"ב בבתי ספר במחוז <u>הצפון</u>. זאת, בכפוף לתנאים המפורשים האלה:

1. **הנבדקים אינם כפופים לצוות המחקר/אוספי המידע או תלויים בו/בהם בדרך כלשהי**
2. **לנבדקים יובהר היעדר החובה ליטול חלק במחקר**
3. **הנבדקים לא ייתבקשו לרשום בשאלון פרט כלשהו שיאפשר את זיהויים**
4. **העברת השאלונים תתבצע במסגרת כיתתית במהלך יום הלימודים ולא תיארך יותר משעת לימודים אחת.**

<u>למען הסר ספק, יובהר כי:</u>

- עורך המחקר התחייב בפנינו בכתובים לפרסם את ממצאי המחקר באופן שלא ניתן יהיה לזהות את הנבדקים או את בתי הספר שבמסגרתם נאסף המידע לצורכי המחקר

בניין לב רם, רח' דבורה הנביאה 2 ירושלים 91911 טל - 02-5602957/8
דואר אלקטרוני : scientist@education.gov.il פקס - 02-5602955
אתר הבית: http://www.education.gov.il/scientist
אלתית

- אם איסוף המידע מתוכנן להיערך ע"י נציגים של עורך המחקר, יהיה עליהם להציג בפניך ייפוי כוח הנוגע בדבר, בחתימתו
- אין במכתב זה משום חיווי דעה של לשכת המדען הראשי על איכותו של המחקר
- תוקפו של מכתב זה הוא לשנת הלימודים תשס"ז בלבד
- <u>לצורך הפעולה המבוקשת לא נדרש היתר נפרד מטעם המחוז.</u>

בברכה,

רנה אושטון

מרכזת בכירה (בקרה ומעקב)

בניין לב רם, רח' דבורת הנביאה 2 ירושלים 91911
טל - 02-5602937/8
אתר הבית:
http://www.education.gov.il/scientist
דואר אלקטרוני : scientist@education.gov.il
פקס - 02-5602955
אלונית

ملحق رقم (4)

أخي الطالب... أختي الطالبة... تحية وبعد...

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان: **"دافعية الإنجاز لدى طلبة مدارس منطقة الجليل الأسفل الثانوية"**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي. وقد أعد الباحث هذه الاستبانة لقياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

إن تعاونكم معنا يساهم في إعطاء صورة صادقة موضوعية عن استجاباتكم الحقيقية تجاه الفقرات الواردة في الاستبانة، ويكون له أكبر الأثر فيما يتوصل إليه الباحث من نتائج وتوصيات.

<u>ملاحظة</u>: دافعية الإنجاز هي سعي الفرد نحو الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز.

القسم الأول: البيانات الشخصية.

- **اسم المدرسة**: ....
- **الجنس**: ☐ ذكر ☐ أنثى
- **التخصص (الفرع الأكاديمي)**: ☐ علمي ☐ أدبي

القسم الثاني: فقرات الاستبانة.

يرجو الباحث من الطلاب / الطالبات العمل على التعبير عن مدى انسجام كل فقرة من هذه الفقرات مع دافعيتهم للإنجاز تبعاً لسلم الإجابة، وفيما يلي توضيح لأسلوب الإجابة:

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	يهمني أن أتفوق على الطلاب الآخرين.		×			

<u>ملاحظة</u>: يرجى أن تكون الإجابة على جميع الفقرات بوضع إشارة (×) بجانب كل فقرة وتحت عامود: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً، والذي تختاره للدلالة على تمثيل وجهة نظرك الحقيقية بالنسبة للفقرة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

علاء أحمد دلاشه

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً
.1	يُهمني أن أتفوّق على الطلاب الآخرين					
.2	أطمح إلى التمكن التام من المادة التعليمية.					
.3	أريد ببساطة تجنب الفشل في المادة التعليمية.					
.4	أريد تعلم أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية.					
.5	أفضل تعلم المواد التي تُشكل تحدياً لي لأنها تعلمني أشياء جديدة.					
.6	أقلق من إمكانية حصولي على علامة متدنية في بعض المواد الدراسية.					
.7	أفضل دراسة المواد التي لا تدخل في احتساب المعدل.					
.8	أفضل تعلم مادة تثير اهتمامي وإن كانت صعبة.					
.9	يهمني فهم المادة المتعلَّمة قدر المستطاع.					
.10	لدي رغبة في النجاح أكثر مما لدى زملائي الآخرين.					
.11	أتجنب القيام بعمل صعب يشكل تحدياً لي.					
.12	أفضل الاشتراك في لعبة جماعية على التنافس مع شخص آخر.					
.13	يُهمني إنجاز عملي على خير وجه حتى وإن أضر ذلك بعلاقتي مع زملائي.					
.14	أفضل العمل الذي أتحمل وحدي مسؤولية نتائجه النهائية.					
.15	أفضل التفكير بالمستقبل على التفكير في الحاضر أو الماضي.					

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.16	يشغلني احتمالية فشلي بمادة دراسية معينة.					
.17	أسعى لإظهار قدراتي أكثر مما يفعل الطلاب الآخرون.					
.18	أخشى أن أسأل المعلم سؤالاً "تافهاً" فيعتقد بأنني لست ذكياً.					
.19	يهمني النجاح مقارنة مع زملائي.					
.20	أفضل الألعاب الترفيهية على ألعاب التفكير.					
.21	حزني على تنفيذ مهمة بشكل ضعيف يفوق سعادتي بتنفيض مهمة بشكل جيد.					
.22	أحب الامتحانات الموضوعية (أسئلة أمريكية) أكثر من الامتحانات المقالية.					
.23	يشكل خوفي من الفشل دافعاً للنجاح.					
.24	آمل أن أحتفظ بمعرفة عميقة بالمادة المتعلمة بعد الانتهاء من التعليم.					
.25	أريد النجاح لإظهار براعتي أمام المعلمين والعائلة والمجتمع.					
.26	أفضل قراءة الكتب المعلوماتية في أوقات فراغي.					
.27	أواصل المحاولة حتى أتقن الموضوع الذي أدرسه.					
.28	أفضل تعلم لعبة تنمي قدراتي ومهاراتي على لعبة هدفها قضاء الوقت فقط.					
.29	هدفي هو الحصول على علامة أفضل من زملائي.					
.30	أفكر بإنجازاتي الماضية وليس بأهدافي المستقبلية.					

שמי דלאשה עלאא ובמסגרת לימודיי לקראת תואר שני (M.A) בפסיכולוגיה חינוכית אני מבצע מחקר בנושא :" **מוטיבציה הישגית של תלמידים בבתי ספר תיכון בגליל".** במסגרת המחקר ברצוני להעביר שאלון למדידת מוטיבציית ההישג בקרב התלמידים. תשובותיכם הרלוונטיות והאמיתיות יסייעו לי להגיע לתוצאות אמינות ולמסקנות הנכונות.

הסבר: מוטיבציה הישגית היא שאיפת האדם להישג ולהצטיינות.

השאלון מתחלק לשני הלקים:

- **החלק הראשון:** פרטים אישיים.
- **החלק השני:** מספר היגדים בהם הנכם מתבקשים לבטא את מוטיבציית ההישג שלכם.

חשוב לציין: אין חובה להשתתף במחקר וההשתתפות היא באופן חופשי למי שרוצה, השאלון הוא אנונימי ואין צורך במילוי שם.

פרק א: פרטים אישיים.

- **בית הספר** :...
- **מין** : ☐ זכר ☐ נקבה
- **מסלול לימוד(מגמה):** ☐ ריאלי ☐ הומני

פרק ב: היגדי השאלון.

השאלון מורכב מ-30 פריטים, בהם הנכם מתבקשים לדרג את מידת הסכמתכם לכל משפט בסולם בעל חמש דרגות: תמיד. לרוב, לפעמים, לעיתים רחוקות, אף פעם. אנא ציינו לגבי כל משפט באיזו מידה הוא נכון לגביכם.

לפניגו דוגמה:

מספר המשפט	המשפט	תמיד	לרוב	לפעמיים	לעיתים רחוקות	אף פעם
1.	חשוב לי להצליח יותר מהתלמידים האחרים.					

עליך לסמן (x) מתחת לתשובה שלך במשבצת הריקה.

הערה: השאלון מנוסח בלשון זכר אף הוא מופנה לבנים ולבנות.

תודה על שיתוף הפעולה

מספר המשפט	המשפט	תמיד	לרוב	לפעמים	לעיתים רחוקות	אף פעם
.1	חשוב לי להצליח יותר מהתלמידים האחרים.					
.2	אני שואף לשלוט לחלוטין בחומר הנלמד.					
.3	אני פשוט רוצה להימנע מחוסר הצלחה בחומר הנלמד.					
.4	אני רוצה ללמוד הרבה ככל האפשר מחומר הלמודים.					
.5	אני מעדיף חומר לימודי שבאמת מאתגר אותי כך שאוכל ללמוד דברים חדשים.					
.6	אני מודאג מאפשרות קבלת ציון נמוך בחלק ממקצועות הלימוד.					
.7	אני מעדיף חומר לימודי שלא נכלל בממוצע (בחומר הלימוד).					
.8	אני מעדיף חומר לימודי שמעורר את סקרנותי, אפילו אם הוא חומר קשה.					
.9	חשוב לי להבין את התכנים הנלמדים לעומק ככל הניתן.					
.10	אני שואף להצליח יותר מאשר התלמידים הלומדים איתי.					
.11	אני מעדיף להתרחק מלעשות משהו קשה שהוא בבחינת אתגר.					
.12	הייתי מעדיף להשתתף במשחק קבוצתי מאשר להתחרות רק באדם אחד אחר.					
.13	חשוב לי מאוד לבצע את עבודתי טוב ככל האפשר אפילו אם זה יפגע ביחסים עם התלמידים.					
.14	אני מעדיף לעבוד על משימה שבה אני האחראי היחידי לתוצאה הסופית.					
.15	אני חושב יותר על העתיד מאשר על ההווה והעבר.					

מספר משפט	המשפט	תמיד	לרוב	לפעמים	לעיתים רחוקות	אף פעם
.16	לעיתים קרובות אני חושב לעצמי : " מה אם לא אצליח בחומר לימודי מסוים.					
.17	אני שואף להציג את היכולת שלי ביחס לתלמידים האחרים הלומדים איתי.					
.18	אני פוחד שאם אשאל את המורה שאלה טיפשית הוא עשוי לחשוב שאני לא נבון.					
.19	חשוב לי להצליח ביחס לאלה הלומדים איתי.					
.20	הייתי מעדיף לשחק משחק בידורי מאשר לשחק משחק מחשבה קשה.					
.21	אני יותר עצוב כאשר אני מבצע משהו בצורה גרועה מאשר אני מאושר מבצוע טוב.					
.22	אני מעדיף מבחן שאלות סגורות (מבחן אמריקאי עם מספר תשובות) מאשר מבחן שאלות פתוחות.					
.23	הפחד שלי מהישג לא טוב בחומר הנלמד הוא לעיתים קרובות מה שמניע אותי.					
.24	אני מקווה לרכוש ידע עמוק ורחב יותר בתחומי הלימוד שלי אחרי סיום לימודיי.					
.25	אני רוצה להצליח בחומר הלימוד על מנת להרשים את המורים, המשפחה והחברה.					
.26	בזמני החופשי אני מעדיף לקרוא ספר אינפורמטיבי כתוב - היטב.					
.27	אם איני טוב בחומר לימודי מסוים אני מעדיף להמשיך להיאבק כדי להתגבר עליו.					
.28	בזמני החופשי הייתי מעדיף ללמוד משחק שמפתח מיומנות על משחק להעברת זמן.					
.29	המטרה שלי היא להשיג ציון טוב יותר מרוב התלמידים שלומדים איתי.					
.30	אני חושב יותר על הישגי בעבר מאשר על מטרותיי בעתיד.					

ملخص اللغة الإنجليزية

Abstract

Achievement Motivation of Secondary School Arab and Jewish Students in Lower Jalil District: A Comparative Study

By

Ala'a Ahmad Dallasheh

Supervised by

Dr. Nasr Mohammad Al-Ali

This study aimed at identifying the level of achievement motivation of public secondary school students in the lower Jalil district, and if there are significant differences in this motivation that can be attributed to the variables of school type (Arabic/Jewish), gender (male, female), and academic stream (scientific/literary).

The study sample consisted of (786) students, (524) in Arab schools and (262) in Jewish schools, the sample constituted (10%) of the study population, a which consisted of (7532) student from (19) secondary schools: (14) for Arabs, and (5) for Jews.

To fulfill the objectives of the study, the researcher developed an instrument to measure achievement motivation in two forms: an Arabic one that was administered in Arab schools and a Jewish one that was administered in Jewish schools. Findings indicated that the general mean of the achievement motivation measure was (100.02), which was within the medium range. The findings of the study also indicated that there were significant differences in achievement motivation between Arab and Jewish students, in favor of the Arab schools. Moreover, there were significant differences between male and female student's favor of females. However, there were not any significant differences that can be attributed to the variable of academic stream to the interaction among the independent variables of the study.

The researcher recommended that more comparative studies on achievement motivation be conducted in various locations of the inner parts of the country, and that future research focus on other variables that may effect achievement motivation, such as the family characteristics, practices of socialization, and factors of schools environment.

Key Words: achievement motivation, Arab school, Jewish school, scientific academic stream, literary academic stream